

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



*Diplomová práce*

**Kateřina Bayerová**

**NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY A MOŽNÉ PROBLÉMY S TÍMTO VÝVOJOVÝM  
MEZNÍKEM**

**THE ENTRANCE OF THE CHILD TO THE SCHOOL AND POTENTIAL PROBLEMS  
CONNECTED WITH THIS DEVELOPMENTAL PERIOD**

Praha 2011

Vedoucí práce: prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

*Děkuji své vedoucí prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za podporu, cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vypracovávání mé diplomové práce.*

*Děkuji Nele Vaculíkové, Dis. za konzultace v oblasti stylistiky a gramatiky.*

*Můj velký dík patří mé rodině, za jejich podporu a pomoc po celou dobu mého vysokoškolského studia.*

*Děkuji rovněž svým přátelům, kteří mi dodávali odvahu a byli mi při psaní této práce oporou.*

*Prohlášení:*

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze, 26. 7. 2011*

*Kateřina Bayerová*

## **Abstrakt**

Cílem této práce je snaha zasadit téma nástupu dítěte do školy do celkového teoretického kontextu.

V první části této diplomové práce předkládáme teoretický rámec problematiky nástupu dítěte do školy. Po úvodním vymezení a charakteristice předškolního věku dítěte se věnujeme stručnému přehledu historického vývoje českého školství a jeho transformaci po roce 1989. Teoretická část práce se dále věnuje celkové připravenosti dítěte ke vzdělávání, samotnému nástupu dítěte do školy a jeho adaptaci. Představujeme nové role žáka, rodiče, učitele a vzájemnou součinnost rodičů a školy. Závěrečná kapitola zahrnuje problematiku přípravy rodičů, výběru vhodné školy pro dítě a zápis do školy.

Empirická část se věnuje zmapování problematiky nástupu dítěte do školy. Jedná se o výzkum kvantitativní povahy. Ke sběru dat bylo použito k tomu účelu sestaveného anonymního dotazníku, který samostatně vyplnilo 200 respondentů. Po selekci dat nevhodně vyplněných dotazníků, jsme získali vzorek o 194 respondentech. Z toho bylo 184 žen a 10 mužů ve věkovém rozložení 24 až 47 let. Data byla zpracována v programu StatGraphics Plus.

Empirická část obsahuje hypotézy týkající se velikosti obce, výběru školy, věku dítěte, pořadí dítěte, vzdělání rodičů a pohlaví dítěte.

### **Klíčová slova**

Předškolní věk, historický vývoj českého školství, nástup dítěte do školy, připravenost dítěte ke vzdělání, příprava rodičů, adaptace, školní zralost

## **Abstract**

The aim of this thesis is to set the theme of a child's start of education at primary school to the overall theoretical context.

In the first part of this thesis we bring up theoretical scope of the problematics of child's start of education. After the introductory definition and characteristics of a child's preschool age we attend to brief overview of the Czech historical progress of education and its transformation after the year 1989. The theoretical part of the thesis further addresses overall preparedness of a child towards education, the attendance itself and its adaptation. We introduce new roles of a pupil, parent, teacher and mutual cooperation of parents and a school. The concluding chapter comprises the parents' preparedness problematics, selection of a appropriate school for a child and an application.

The empirical part addresses mapping of problematics of child's start of education at primary school. It introduces the quantitative natured research. A custom made anonymous questionnaire was used for gathering data. This questionnaire was filled in by 200 respondents. After data selection of invalid filled in questionnaires we got a sample of 194 respondents. Out of these 184 were women and 10 men in aged from 24 to 47. The data were processed in StatGraphics Plus application.

The empirical part includes hypotheses related to the size of a settlement, the choice of a school, the age of a child, the sequence of a child, the educational level of parents and the sex of a child.

## **Keywords**

preschool age, historical progress of the Czech education, child's start of education at primary school, child's preparedness towards education, preparation of parents, adaptation, school matureness

## Obsah

Úvod .....	9
Teoretická část .....	11
<b>1. Charakteristika předškolního věku.....</b>	<b>12</b>
1.1. Tělesný a motorický vývoj .....	12
1.2. Kognitivní vývoj .....	13
1.2.1. Vnímání .....	14
1.2.2. Paměť .....	15
1.2.3. Představy.....	16
1.2.4. Myšlení.....	16
1.3. Řeč.....	17
1.4. Emocionální vývoj .....	18
1.5. Socializace a sociální vývoj .....	19
1.5.1. Vývoj sociálních kontrol .....	20
1.5.2. Vývoj sociálních rolí.....	20
1.6. Hra.....	22
1.7. Kresba.....	23
1.8. Morální vývoj.....	25
<b>2. Historický vývoj českého školství se zaměřením na primární vzdělávání.....</b>	<b>27</b>
2.1. Systém českého primárního školství do roku 1948.....	27
2.1.1. České primární školství od poslední třetiny 18. století do poloviny 19. století .....	28
2.1.2. České preprimární a primární školství od poloviny 19. století do vzniku ČSR v roce 1918.....	30
2.1.3. České primární školství v ČSR v letech 1918-1948.....	31
2.2. Historie českého primárního školství v období 1948 - 1989 .....	33
2.2.1. Předškolní výchova.....	33
2.2.2. Základní vzdělávání .....	33
2.3. Současný systém předškolního a primárního vzdělávání .....	34
2.3.1. Transformace českého školství a vzdělávání po roce 1989 .....	34
2.3.2. Mateřské školy .....	35
2.3.3. Základní školy .....	37

<b>3. Připravenost dítěte k vzdělávání .....</b>	<b>42</b>
3.1. Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy .....	42
3.1.1. Tělesná zralost.....	43
3.1.2. Kognitivní zralost.....	45
3.1.3. Emoční, motivační a sociální zralost .....	45
3.1.4. Školní zralost .....	46
3.2. Význam mateřské školky.....	50
 <b>4. Nástup dítěte do školy .....</b>	<b>52</b>
4.1. Adaptace dítěte na školu .....	52
4.2. Role žáka .....	55
4.3. Role rodičů .....	56
4.4. Role učitele.....	61
4.5. Součinnost rodičů a školy.....	64
4.7. Problematika vzdělávání dětí se specifickými potřebami.....	67
4.7.1. Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.....	67
4.7.2. Vzdělávání žáků z etnických menšin a z rodin imigrantů.....	68
4.7.3. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků .....	71
4.7.4. Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných .....	73
4.7.5. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	76
 <b>5. Příprava rodičů, výběr vhodné školy a zápis .....</b>	<b>77</b>
5. 1. Příprava rodičů .....	77
5.1.1. Motorika velkých svalových skupin.....	78
5.1.2. Jemná motorika rukou .....	78
5.1.3. Motorika mluvidel.....	78
5.1.3. Motorika očních pohybů .....	78
5.1.4. Koordinace .....	79
5.1.5. Smyslové vnímání.....	79
5.1.6. Komunikační dovednosti a řeč.....	80
5.1.7. Početní představy.....	80
5.1.8. Strach dítěte ze školy po jeho nástupu .....	81

5.2. Výběr školy .....	81
5.3. Alternativní školy.....	83
5.3.1. Vznik a vývoj alternativních škol .....	83
5.3.2. Typy alternativních škol .....	84
5.4. Zápis do školy .....	92
<b>Empirická část.....</b>	<b>95</b>
<b>6. Cíle výzkumu a výzkumná metoda .....</b>	<b>96</b>
<b>7. Hypotézy.....</b>	<b>99</b>
<b>8. Metoda zpracování dat.....</b>	<b>102</b>
<b>9. Charakteristika výběrového souboru .....</b>	<b>102</b>
<b>10. Výsledky .....</b>	<b>108</b>
<b>11. Diskuze .....</b>	<b>126</b>
11.1. Interpretace výsledků .....	126
11.2. Limity výzkumu .....	128
11.3. Směřování dalšího výzkumu.....	130
<b>Závěr .....</b>	<b>131</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>133</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>141</b>
Příloha č. 1 (Dotazník chování rodičů při nástupu dítěte do školy) .....	142
Příloha č. 2 (Materiál k zápisu do školy ZŠ Jubilejní 3, Nový Jičín) .....	148
Příloha č. 3 (Rámcově vzdělávací program MŠ Mníšek pod Brdy).....	152
Příloha č. 4 (Seznam tabulek, grafů a obrázku v textu).....	159
Příloha č. 5 (Seznam zkratk) .....	161



## Úvod

V okamžiku, kdy nastoupí dítě do školy, vstupuje také škola do rodinného života. Škola je nejen místem, kde má dítě získávat znalosti a vědomosti, ale je i místem společenského života. Dítě ve škole tráví mnoho hodin, setkává se svými učiteli, konkurenty a spolužáky. V tomto prostředí zraje, roste a vyspívá. **Na základní škole dítě tráví více než 3000 hodin** (Vančurová-Fragnerová, 1960). Za tu dobu se naučí číst, psát, počítat, samostatně učit se a jednat s lidmi.

Vstup dítěte do školy je v životě dítěte důležitým mezníkem a jeho úspěšné zvládnutí ovlivňuje další vývoj dítěte a jeho vztah ke škole i k pozdějšímu vzdělávání.

Považujeme za důležité usnadnit proces úspěšného nástupu do školy všem aktérům, kteří do něj vstupují. Toto usnadnění shledáváme především ve větší informovanosti a dostupnosti těchto informací. Z těchto důvodů jsme zvolili zmiňované téma a v této práci se chceme zabývat problematikou nástupu dítěte do školy z pohledů všech zúčastněných stran a vstupujících aspektů.

Snahou této práce je zasadit téma nástupu dítěte do školy do celkového teoretického kontextu. Obsahově rozdělujeme tento text na dvě základní části.

**Teoretická část** je koncipována do pěti kapitol, ve kterých se věnujeme aspektům, které vstupují do procesu nástupu dítěte do školy.

**První kapitola** zahrnuje teoretický rámec předškolního věku dítě. Věnujeme se vymezení pojmu předškolního věku a jeho dílčími charakteristikami.

**V druhé kapitole** jsme se pokusili o základní přehled historického vývoje českého školství se zaměřením na primární vzdělávání. Věnujeme se zde historickému vývoji českého školství od dob reforem Marie Terezie, přes transformaci českého školství po roce 1989, až do současného stavu českého školství vymezeného Rámcově vzdělávacími programy.

**Třetí kapitola** je věnována připravenosti dítěte ke vzdělávání. Předkládáme zde ideální vývojový stav dítěte v době nástupu do školy z hlediska tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralosti. Součástí je také podkapitola o významu mateřských škol v rámci této problematiky.

**Ve čtvrté kapitole** řešíme samotný nástup dítěte do školy a adaptaci na nové podmínky všech zúčastněných. Věnujeme se nové roli žáka, roli rodičů i učitele a vzájemné součinnosti mezi rodiči a školou. Dále pak předkládáme podkapitoly o problematice vzdělávání dětí se specifickými potřebami.

V poslední **páté kapitole** teoretické části je obsažen text o přípravě rodičů a výběru vhodné školy pro dítě. V krátkosti se věnujeme alternativním školám jako možné variantě výběru ke školám tradičním a část teoretickou ukončujeme podkapitolou o zápisu dítěte do školy.

**Empirická část** má za cíl zmapovat problematiku nástupu dítěte do 1. třídy. Cílem empirického šetření je získat hlubší a detailnější porozumění tomu, jakým způsobem vybírají rodiče školu pro své děti, jdoucí do školy, podle čeho se rozhodují o školní zralosti svého dítěte a jaké pak následně volí strategie při domácí přípravě.

## **Teoretická část**

## 1. Charakteristika předškolního věku

Vzhledem k tomu, že v některých odborných pracích, bývá předškolním obdobím považováno celé období od narození po nástup do školy, vymezíme si pro naši práci toto období věkem od tří do šesti let. Období předškolního věku navazuje na období batolecí a přechází do období mladšího školního věku. Dnes již není toto období chápáno pouze jako přípravné, nýbrž jako období, které je důležité pro vznik a rozvoj důležitých částí osobnosti.

### 1.1. Tělesný a motorický vývoj

V průběhu předškolního věku se zřetelně mění tělesná konstituce. Organismus dítěte roste **v průměru 5 - 10 cm ročně**, na hmotnosti přibírá **2 - 3 kg ročně** (Rybářová, 1986). Dítě roste a díky tomu se z něj stává dítě štíhlé, natahují se končetiny a postava celkově prodlužuje. Průměrně, v tomto období, chlapci měří 115 cm a váží okolo 20 kg, děvčata bývají celkově menší a lehčí. Hlava dítěte se v poměru k tělu zmenšuje a jsou zaznamenány také nápadné pohlavní rozdíly. Dítě v šesti letech zvládne udělat takzvanou filipínskou míru, čili se dokáže dotknout rukou přes hlavu svého ucha (Říčan, 1989). V tomto období nadále pokračuje osifikace, ale kosti ještě nejsou natolik pevné a tvrdé. Před vstupem do školy se dokončuje osifikace zápěstních kůstek, která pak umožňuje vývoj jemné motoriky. Vývoje nervové soustavy se oproti předcházejícímu období života vyvíjí relativně pomaleji, neboť se zdokonaluje její stavba i funkce. Narůstá vliv mozkové kůry a vzrůstá schopnost nervových buněk (Rybářová, 1986).

V tomto období již umí dítě chodit i běhat bez problémů, a to jak po rovině, tak i po terénu. Do schodů i ze schodů chodí bez držení a celkově lze říci, že motorický vývoj podléhá neustálému zdokonalování. Je zlepšena pohybová obratnost, koordinace, elegance pohybů a disponuje i větší hbitostí. Dítě v tomto věku umí jezdit na tříkolce, dokáže stát na jedné noze, umí se obstarat při čištění zubů i při jiných hygienických návycích. Z kostek umí postavit most, bránu i schody. (viz obrázek č. 1). Zlepšení zručnosti se projevuje i v narůstající soběstačnosti dítěte. Dokáže se samostatně najíst, obléct, obout i umýt. Zručnost je cvičena i při kresbě, ve které se uplatní rozumové pochopení světa dítěte (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 1.2. Kognitivní vývoj

V předškolním období je vývoj centrální nervové soustavy plynulý a stále na vzestupu. V období tří let dosahuje hmotnost mozku přibližně trojnásobek hmotnosti při narození. Pokračuje myelinizace, spojování neuronů i arborizace (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 1998).

Jean Piaget hovoří o vývoji, který se odehrává ve stádiích, která se dosahují přes ekvilibraci neboli vyvažování a při níž děti hledají rovnováhu (ekvilibrum). Kognitivní rovnováhu dítě dosahuje pomocí mentálních rámců, existujících schémat, což jsou existující způsoby myšlení, které jsou při konfrontaci s podněty na prostředí a adaptaci adekvátní. Dalším procesem, jenž pomáhá dítěti udržovat kognitivní rovnováhu je **asimilace**, díky níž dítě zapracuje do již existujících schémat novou informaci. V neposlední řadě používá dítě proces akomodace, kterým modifikuje existující schémata tak, aby vyhovovala důležitým informacím z prostředí. Pomocí procesů asimilace a **akomodace** se vytváří, u dítěte, dokonalejší úroveň myšlení než byla ta předcházející a díky těmto procesům dítě dosahuje vyššího stupně adaptability. Kognitivní vývoj rozdělil Piaget na čtyři stádia. Dítě v předškolním věku a na začátku školní docházky se dle Piageta nachází v předoperačním **stádiu názorového myšlení**. Tato fáze připravuje cestu pro následující rozvoj logického myšlení během stádia konkrétních operací. Je charakteristické značným pokrokem v pojmovém vývoji, a to díky aktivnímu a záměrnému experimentování dětí s jazykem a s objekty v jeho prostředí. Přesto je v předoperační fázi schopnost pracovat s pojmy ještě omezená a u dítěte se objevuje takzvaná centrace, což je tendence zaměřit se na jediný velmi nápadný aspekt komplikovaného modelu nebo situace. Na základě výsledků pokusů se skleničkami plněnými korálky, Piaget zjistil, že dítě má v tomto období, vytvořený obrysový pojem zachování jednotlivého předmětu, nikoli však zachování množiny předmětů. Tato skutečnost není způsobena vjemovými klamy, nýbrž neúplnou rozumovou schopností. Názorné myšlení je tedy ještě stále založeno na prelogickém schématismu. V názorném myšlení ještě nedochází k dedukci ani ke skutečným operacím (Piaget, 1999; Piaget, 1966).

V Piagetově teorii probíhá kognitivní vývoj především prostřednictvím zrání, čili zevnitř ven. Zdůrazňoval biologickou stránku vývoje a prostředí dítěte vnímal jako něco, co může vývoji bránit nebo napomáhat (Sternberg, 2002). Naproti tomu Vygotskij vyzdvihuje v rámci kognitivního vývoje roli prostředí. Intelektuální rozvoj se uskutečňuje především zvenku

dovnitř, prostřednictvím internalizace. Tento proces napomáhá vstřebávání znalostí z kontextu. Učení u dítěte probíhá pomocí sociálních vlivů prostřednictvím interakce s prostředím. Vygotskij formuluje také **konstrukt zóny nejbližšího vývoje**. Tento konstrukt je charakterizován jako rozpětí potenciálu mezi pozorovatelnou úrovní realizovaných schopností dítěte a základní latentní kapacitou, která není přímo viditelná. Jde tedy o rozpětí mezi výkonem-performancí a možností-kompetencí. Jinými slovy chápeme zónu nejbližšího vývoje jako období, kdy se dítě blíží k nové etapě vývoje. Té může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo ve spontánním vývoji, za splnění určitých podmínek, zejména pomoci dospělého. Vygotskij upozornil na testování dítěte ve statickém hodnotícím prostředí a navrhoval, místo tohoto, testování v dynamickém hodnotícím prostředí, které je přínosné především pokud dítě odpoví nesprávně. V této situaci může podat dítěti sled návodných rad, aby mu usnadnil řešení problému. Pro měření zóny nejbližšího vývoje je základem schopnost využívání rad, neb takto schopnost ukazuje rozsah, jak se dítě může během testování rozvinout (Vygotskij, 2004; Vygotskij, 1971).

### **1.2.1. Vnímání**

Vnímání předškolního dítěte je globální, dítě tedy není schopno rozlišovat základní vztahy a celek vnímá jako souhrn jednotlivostí. Jeho pozornost bývá často upoutána na výrazný detail, zvláště pak, pokud má nějakou souvislost k jeho aktuálním potřebám či zájmům (Šulová, 2005). Dítě vnímá pouze povrchově a obrysově a je pro něj důležité, aby mohlo s objekty a jejich částmi, které ho zaujmou, bezprostředně manipulovat. Správnost svého vnímání si tedy ověřuje přes praktickou činnost. V období předškolního věku se rozvíjí a vzrůstá citlivost jednotlivých analyzátorů, především sluchových a zrakových (Rybářová, 1986). Tato sluchová a zraková diferenciacce je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Sluchové vnímání se zdokonaluje a ve směru, lokalizaci a výšce tónu se zpřesňuje i vnímání intenzity. V rámci postupujícího vnímání řeči je důležitý i vývoj verbálního sluchu. Pro zrakové vnímání je u dítěte důležitý tvar a barva předmětu. Dítě v předškolním věku zná základní barvy (červenou, modrou, zelenou a žlutou) a zvyšuje se i schopnost rozlišovat odstíny barev. Ve vnímání se vyskytují nepřesnosti v oblasti velikostí a proporcí obzvláště u vzdálených předmětů (Rybářová, 1986).

Vnímání prostoru je nepřesné, děti obvykle přeceňují velikost prostoru a nedokáží postřehnout trojrozměrnost věcí. Abstraktní geometrické tvary si mají sklon ztotožňovat se

známými předměty. Trojúhelník si ztotožňují se střechou, elipsu s vajíčkem a podobně. Prostorové vidění se začíná přibližovat vidění dospělých jedinců, u dítěte však pozorujeme odchylky, které jsou způsobeny zejména malým věkem, čili odlišným zorným úhlem, a nedostatečnými zkušenostmi (Rybářová, 1986).

Dítě se dokáže orientovat v blízkosti svého bydliště, ve větším městě dokáže najít orientační body (Šulová, 2005; Rybářová, 1986). Dítě používá pojmy větších zeměpisných celků, ještě si je však nedokáže spojit se správnou prostorovou představou. Na konci předškolního období je vnímání dítěte úplnější i přesnější a jevy, které jsou pro dětské chápání přístupné a odpovídají dosavadním zkušenostem, dokáže vnímat analytickým a syntetickým způsobem. Méně známé předměty vnímá stále mechanicky a schematicky, vyčleňuje jejich vlastnosti a nespojuje je do jednoho celku (Rybářová, 1986).

Vnímání času je u dětí v tomto období stále nepřesné, můžeme však nalézt velké individuální rozdíly. Děti se dokáží lépe orientovat v čase v rámci dne. Rozlišují ráno, večer, den i noc, dokáží rozeznat zimu a léto. Používají názvy měsíců, ale jejich význam nechápou. Ve většině případů si stále pletou pojmy včera a zítra a slovní označení času ještě neodpovídá skutečným časovým jednotkám (Rybářová, 1986). V oblasti posouzení času si dítě pomáhá vztahem ke konkrétní činnosti. Můžeme pak od něj slyšet: „Ještě se dvakrát vyspím a půjdu do školky“ (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Větší problémy mají děti s časovými vztahy, které jsou zaměřeny na události minulé či budoucí, neb v tomto období je charakteristický prezentismus. Správné vnímání času se u dítěte postupně zdokonaluje, díky vysoké formě abstrakce, která u dítěte narůstá (Rybářová, 1986). V průběhu předškolního období dítě přechází od smyslů vázaných na hmat k distálním, vázaných na zrak a sluch (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009).

### **1.2.2. Paměť**

V předškolním věku dítěte převažuje paměť bezděčná a mechanická. Paměť záměrná se začíná objevovat u dítěte až kolem pěti let. Základem pro přijímání informací je kapacita mechanické paměti společně s aktivitou a zvědavostí tohoto věku. Aniž by o to okolí dítěte nějak zvláště usilovalo, dítě si snadno zapamatovává rozsáhlé texty i informace. Můžeme proto toto období označit za vhodné pro výuku cizích jazyků, s ohledem na zvolení vyučovacích metod přiměřených k věku dítěte. Paměť předškolního dítěte je spíše konkrétní, tudíž si dítě zapamatovává snáze konkrétní situace než slovní popis. Zpočátku převažuje

paměť krátkodobá a kolem roku pátého nastupuje i paměť dlouhodobá. Dlouhodobému zapamatování podléhají zejména citově zabarvené situace (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009).

### **1.2.3. Představy**

Představy jsou v předškolním věku velmi živé, barvité a bohaté (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Velká míra fantazie souvisí s velkou herní aktivitou, neb se děti často v tematických hrách identifikují s fantazijskými představami. V rámci fantazií ožívují neživé předměty a zvířatům připisují lidské vlastnosti. Mluvíme tak o dětském animismu a antropomorfismu. Typickým znakem psychiky předškolního dítěte je konfabulace (Rybářová, 1986). Dětská konfabulace vyplňuje mezery v paměti a rozumových možnostech mezi jednotlivými detaily a vnímanými jevy. Děti jsou přesvědčeny, že tyto smyšlenky jsou pravdivé a není pro ně snadné odlišit realitu od konfabulace. Není proto vhodné je v tomto období trestat za nepravdivé tvrzení. Dospělý by měl dítě směřovat k pochopení reality a přijetí reálného světa. Pro předškoláka je nutností přizpůsobovat si nepochopenou nebo těžko přijatelnou realitu ve formě představ (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Dítě neumí rozlišovat mezi svými sny a skutečností a o snech mluví jako o zážitcích z minulého dne. Fantazijské představy dítěte jsou podmíněny tím, co dítě skutečně prožilo (Rybářová, 1986). Erikson hovoří o fantaziích, ve kterých si dítě představuje sebe jako tygra nebo obra, neb v tomto období bojuje o postavení oblíbence u matky (Erikson, 1996).

Vlivem negativních či pozitivních citů dítě své zážitky upravuje, slyšené příhody vypráví, jako by je samo prožilo. Koncem předškolního období mizí animismus i antropomorfismus do pozadí a chápání světa se stává reálnější (Rybářová, 1986). Významným, v období předškolního věku, je také proces decentrace, při kterém se dítě učí, že prostorové, časové ani prostorové jevy nezávisí na něm. K tomuto poznání i učení dítě potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí. Jako klíčové činitele můžeme označit hru, imitaci, identifikaci s druhými a používání řeči (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009).

### **1.2.4. Myšlení**

V předškolním období se uzavírá fáze senzomotorického, předpojmového myšlení, kdy dítě pojalo základy mateřštiny, postupně si ujasnilo rozdíly mezi pojmy jeden, někteří, všichni a postupně vhlédlo do světa znaků (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Myšlení v tomto období je spjato se skutečnými a konkrétními předměty a situacemi. Nastupující konkrétně



názorné myšlení je vázáno na činnost, kterou dítě vykonává. Mluvíme tak o **synpraktickém myšlení** (Rybářová, 1986). Dítě dokáže vnímat individuální předměty a postupně začíná zobecňovat. Umí uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Dítě dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat, mluvíme tak o rozčleněném názoru. Myšlení je dosud předoperační, prelogické, dítě ještě nedokáže postupovat podle logických operací. Myšlenkové pochody podléhají nezvratnosti, jsou ireverzibilní, a vázané na nazírání. V myšlenkových procesech převládá hledisko zprostředkované jím samým, je znát ještě značný egocentrismus dítěte. Jak jsme zde již zmínili, dítěti chybí odlišení mezi psychologickou realitou a objektivním světem. (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009). Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání. Myšlení tohoto období charakterizuje také:

- antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty),
- prezentismus (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti),
- fantazijní přístup (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností) a
- synkretismus (spřahování nelogických znaků) (Šulová, 2005).

Dítě již ví, že vše kolem něj má svůj název a z otázky „Co to je?“ postupně přechází na otázku „Proč?“. Nezastupitelnou úlohu zde sehrávají dospělí v okolí dítěte, kteří se značnou trpělivostí, uspokojují jeho neutuchající zvědavost (Šulová, 2003; Šulová, 2005). Dítě není nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, jako právě v tomto období. Je dychtivé, schopné, rádo spolupracuje na úkolech a snaží se vyrovnat svým ideálním vzorům (Erikson, 1996).

### 1.3. Řeč

V počátku předškolního věku, kolem 3 let, dítě umí označit řadu předmětů v jeho okolí a popsat různé činnosti. Často se ptá a sleduje odpovědi, rozumí všem běžným výtkám i výzvám a dokáže naznačit svá přání. Vzhledem k tomu, že hlasové orgány nejsou ještě zcela procvičeny, sluchová kontrola je někdy nepřesná a paměť, díky nestálé pozornosti, často zklame, děti v tomto věku nevyslovují ještě zcela správně. Slova, pro dítě náročnější, zkracuje, zjednodušuje, přesmykuje hlásky. Nepřesná je nejen výslovnost, ale i gramatika. Děti používají nevhodných pádů a rodů, tvorba vět je jednoduchá, slovosled je chybný (Vančurová-Fragnerová, 1960).

V průběhu předškolního období jsou řečové schopnosti velmi zdokonalovány ve všech složkách. Během čtvrtého a pátého roku obvykle mizí, zcela nebo jen částečně, patlavost. Během prvního roku školní docházky patlavost mizí spontánně nebo s pomocí logopedie. Rozvoj probíhá i ve větné stavbě a díky rozsahu i složitosti se větné promluvy dítěte zvyšují. Souřadná souvětí jsou obohacována i souvětími podřadnými. Nejčastější otázkou je: „A proč?“. Rychle se rozvíjí aktivní řečová činnost a obohacuje se slovní zásoba. Počet slov pasivního slovníku je mnohem větší než množství slov užívaných aktivně. **Na konci šestého roku ovládá dítě kolem 3000 i více slov.** Dítě většinou v této době rádo a hodně vypráví a rádo si i naslouchá. Umí několik říkanek i písniček, jejichž repertoár se dále rozrůstá. Rychlý růst řeči slouží také k regulaci chování dítěte. V období mezi pátým a šestým rokem dochází ke stabilizaci základního mluvního vývoje. Dítě dokáže správně pochopit instrukce a domluvit se tak se svým okolím (Langmeier & Krejčířová, 2006; Třesohlavá, 1990).

Díky vývoji řeči rostou i poznatky o sobě či okolním světě. Dítě si zdokonaluje znalosti o světě lidí i věcí, umí se představit a zná i své pohlaví. Dokáže správně označit hlavní barvy a zvyšuje si znalost a gramatických pravidel (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### **1.4. Emocionální vývoj**

Velmi důležité pro formování základních citových projevů je předškolní období. Dochází k vývoji citů, k obohacování a diferenciaci. Citové reakce neumí dítě tlumit ani předstírat, a proto se citové prožívání okamžitě projevují v chování, nejčastěji v řeči. Výrazněji se v chování objevuje hněv, strach, radost, stud i žárlivost (Rybářová, 1986). Děti, v tomto věku, prožívají velmi intenzivně, avšak krátkodobě a proměnlivě. Předškolní děti dokáží být k sobě kritické, umí se hodnotit, litovat i zlobit se samy na sebe. V tomto období je tak vytvářen sebecit, který velmi úzce spojen s pocitem vlastní identity nebo sebevědomím (Šulová, 2005). Citový život v tomto období je charakterizován afektovaností a impulzivností. Rychle vznikající emoce rychle střídají krajně odlišné city. Dítě snadno přechází od smíchu k slzám, můžeme tak mluvit o citové labilitě. **Převažující kladné citové reakce jsou velmi důležité pro budoucí psychický vývoj.** Za projev zdravého dítěte je považován smích a veselá nálada (Rybářová, 1986). Postupně mizí strach z neznáma a na důležitosti získávají sociální city, například láska, sympatie, nenávisť. Své citové vztahy dítě prohlubuje převážně při hře mezi vrstevníky. Rozvíjí zde schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého, ale také

soupeření. Dítě chápe, jak pomáhat druhým či slabším, vést druhé, podřídít se druhým nebo jak vyřešit spor kompromisem (Šulová, 2003; Šulová, 2005). Mezi třetím a pátým rokem začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí. Vědí, že prožívané city jsou závislé na tom, jak danou situaci jedinec prožívá a že každý jedinec může danou situaci prožívat odlišně. Čtyřleté dítě umí předpovídat pravděpodobnou emoční reakci na určitou situaci. Předškolní dítě se domnívá, že vnější stav je určující pro vnitřní prožívání. Možnost přetvářky či určitého maskování si uvědomují až děti školní, které chápou, že výraz emocí může být zavádějící (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V souvislosti s hrami se u dítěte objevuje nový cit ve formě radosti a objevuje se smysl pro humor. Objevující se překážky či neúspěchy vyvolávají u dítěte zlost, častý je výskyt negativismu. Najdeme zde souvislost s vývojem osobnosti a rozvojem „já“ a můžeme tak mluvit o období prvního vzdoru, nebo období prvního negativismu. Strach a úzkost jsou podporovány fantazijními představami, v jejichž vrcholu dítě není schopno vnímat skutečnost, neb fantazie jí zcela zakrývá (Rybářová, 1986).

### 1.5. Socializace a sociální vývoj

Díky postupujícímu kognitivnímu vývoji se stává průběh interakce dítěte s okolím komplexnějším a diferencovanějším. Dítě umí reagovat na sociální podněty různoroději a začleňovat je do svých vnitřních poznávacích schémat a tímto aktivněji zasahovat do svého sociálního prostředí (Kotásková, 1986). V procesu socializace mu napomáhá učení, potřeba poznání a zvědavost. Proces socializace probíhá ve třech klíčových úrovních:

- **Vývoj sociální reaktivity** probíhá v rámci diferenciací emočních vztahů k lidem blízkým i vzdálenějším. Dítě umí rozlišit lidi od neživých věcí, umí vstupovat do lidské komunikace a umí rozlišit intenzivnost a blízkost vztahu s jednotlivými lidmi (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2005).
- **Vývoj sociálních kontrol** a hodnotových orientací se odehrává především ve vývoji norem, které si jedinec utváří přes příkazy a zákazy dospělých, a přijímá je za své. Individuální chování jedince je tak usměrňováno, aby byla chráněna společnost. Chování je určováno také cílem, ke kterému je orientováno úsilí jedince (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2005).
- **Osvojením sociálních rolí** myslíme osvojení vzorců chování jedincem, které jsou očekávány okolními i ostatními členy společnosti, vzhledem k jeho věku, pohlaví nebo

společenskému postavení. Jde o celek navzájem souvisejících a smysluplných činností určených postavením ve skupině (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2005).

Předškolní období je v otázce socializace bráno jako kritické, zvláště pak v problematice osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Budeme se tedy těmto otázkám věnovat šířeji (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2005).

#### **1.5.1. Vývoj sociálních kontrol**

V předškolním období, na rozdíl od období minulého, dochází poprvé v životě dítěte k sociálnímu tlaku. Chování dítěte by mělo být adaptováno na způsoby, které jsou společností schvalovány a jsou dodržovány dospělými. Doba, kdy se mění stav povolnosti na stav nátlaku, neboli období shovívavosti na období socializace se v jednotlivých společnostech liší. Odlišná je také rychlost změny nebo disciplinární techniky. Naše společnost přechází od období shovívavosti do období socializace spíše pozvolna a postupně. Celý proces socializace podněcují zejména rodiče a lidé v blízkosti dítěte, významnou roli v tomto období však hrají i druhé děti. **Rozvoj seberegulace je charakterizován postupnou internalizací vnější kontroly** (Langmeier & Krejčířová, 2006). I přes existující individuální rozdíly můžeme říci, že s první interiorizací se setkáváme okolo třetího roku. Individuální rozdíly vyplývají především z návaznosti na rodinné prostředí a realizované výchovné přístupy (Šulová, 2005). V období třetího roku sílí období prvního negativismu a společně se snahou dělat si věci sám a po svém se objevují skutečné začátky sebekontroly. Dítě postupně k sebeřízení přestává používat hlasitou řeč a řídí se spíše myšlením (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### **1.5.2. Vývoj sociálních rolí**

Osvojování sociálních rolí se odehrává uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny si dítě nejprve odpožuruje náležité chování patřící k jednotlivým rolím a následně ho trénuje, modifikuje a uplatňuje mimo rodinu, většinu pak ve skupině vrstevníků. V předškolním období je dítě tedy schopno samo vyjmenovat několik svých rolí, což má návaznost na proces formování vlastní identity (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009).

Na rozdíl od batolecího období, kdy děti preferují hru souběžnou (paralelní), v období předškolním dochází v tomto směru ke zřetelnému pokroku. Děti začínají preferovat hru společnou (asociativní), která je charakterizována společnou participací na sdílených

projektech a možnou výměnou materiálu. Později se začíná prosazovat hra kooperativní, při které jsou děti organizovány ve spolupráci, role ke společné hře jsou jasně rozděleny a každé dítě ke společnému projektu přispívá v rámci své osobitosti. Patrné osvojování sociálních rolí nalezneme zejména ve hře, ve které mají některé děti tendenci poroučet nebo vést ostatní děti, některé naopak mají tendenci se podřizovat (Šulová, 2005).

Lze vidět i různé strategie, které se v rámci dosahování své role projevují, ať už jde o využití hrubé síly či snad diplomatického vyjednávání. V tomto období, poprvé mezi třetím a čtvrtým rokem, se výrazně objevuje mezi dětmi soupeřivost. Velmi významným pokrokem v osvojování sociálních rolí v tomto období je diferenciací role ženské a mužské. Tato diferenciací může být důležitá při vytváření sexuální identity dítěte a osvojování odpovídající sociální role. Dítě v předškolním věku dokáže samo přebírat ve svých zájmech a postojích převládající ženské či mužské chování. Začíná preferovat určitý druh hraček, oblečení či her. Nutné je upozornit zde na to, že v rámci této problematiky je důležitý vztah chlapce k otci a dívky k matce jako ke vzorům takového chování (Langmeier & Krejčířová, 2006). **Rodičovská dyáda má základní význam pro formování pohlavní identity i sexuální role dítěte.** Dítě má zájem o to, jak se k sobě rodiče chovají. V rámci formování pohlavní identity je pro dítě důležité vidět každodenní komunikaci mezi rodiči obou pohlaví. Cesta k přijetí vlastní pohlavní identity a její přijetí je pak pro dítě nejsnazší. V rámci rodiny je významná i intenzivní vazba mezi sourozenci. Děti z téže rodiny navzájem spojují city, které jsou velmi silné a je možno je vyjádřit na stupnici od lásky až k nenávisti. **Sourozenci vytvářejí jakousi kontrakulturu s jistými specifiky i hodnotami a tvoří tak jistou vztahovou podskupinu v rámci užší rodiny.** Důležitým vztahem v rámci rodiny je také vazba dítěte s prarodiči. Prarodiče jsou alternativou k rodičovské dyádě s jistými specifiky. Poskytují více času, jsou tolerantnější k jeho aktivitám, dodávají mu nadhled a komplexnost pohledu. V interakci s prarodiči je dítěti umožněno pochopit kontinuum života, setkat se s nemocí někdy i smrtí (Šulová, 2003; Šulová, 2005; Šulová, 2009).

I přes značný vývoj a pokroky v sociálním chování dítěte v předškolním období je stále nejvíce závislé na rodičích. Dětské vztahy jsou většinou nahodilé, krátkodobé, přelétavé a málo trvalé (Langmeier & Krejčířová, 2006). Význam vrstevníků pro vývoj dítěte však není nasnadě podceňovat. Každé předškolní dítě by mělo mít příležitost se vrstevníky setkávat,

komunikovat s nimi a hrát si. Je tím ovlivňován vývoj kognitivních struktur především řeči a myšlení, rozvoj motoriky i sociálního chování (Rybářová, 1986).

## **1.6. Hra**

Předškolní období je v pravém smyslu nazýváno obdobím hry. Je to období, kdy dítě jeví o vše zájem a je plné neutuchající aktivity. Předškolní dítě má velkou potřebu pohybu a aktivity (hry, praktické činnosti). Proto je období předškolního věku označováno jako věk iniciativy. Je nutné rozvíjet u dítěte takové činnosti, které jsou účelné, regulovat prováděné činnosti (Vágnerová, 2000). Hra je pro dítě podmínkou pokroku k novým stádiím reálného zvládnutí světa s neživými i sociálními objekty (Kotásková, 1986). Spontánnost je základní charakteristikou hry. Vyplývá z vnitřních potřeb dítěte, uplatňuje se tedy spíše vnitřní motivace nežli vnější podněty. Dítě nechce být ve hře omezováno, vnucená činnost přestává být pro dítě hrou, neboť ztrácí prvek radosti a citového zaujetí (Rybářová, 1986). Další charakteristikou je symboličnost. Symbolická hra je základní funkcí, která naplňuje život dítěte. Dítě se v ní vyrovnává s nepochopením reality ve svém okolí a s neustálým přizpůsobováním se k sociálnímu světu starších osob. Aby nastala citová i intelektuální rovnováha, je nutné, aby se dítě věnovalo činnostem, které budou motivovány asimilací k sobě samému. Hra přeměňuje skutečnost tím, že přizpůsobuje okolí potřebám „já“. Oproti tomu nápodoba je víceméně akomodací vnějším potřebám. Pro dítě je symbolická hra mechanismem, který mu umožní prožít situaci nebo událost, která ho zaujala nebo vzrušila. Asimilace světa vůči vlastnímu já se projevuje v nejrůznějších specifických podobách. Dítě tedy prožije jakousi událost (například slyší bití zvonů v kostele) a pak jí v rámci symbolické hry znovu prožívá (hraje si na kostel a vyluzuje hluboké zvuky). Symbolická hra může být také řešením při nevědomých konfliktech, například sexuálních zájmů, strachu, agresivity, soutěžení (Piaget, 1966).

Langmeier a Krejčířová uvádí několik typů předškolních her. Jedná se o:

- **Funkční či činnostní typ hry**

Jedná se o hry, kdy jde ještě o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách.

- **Konstrukční či realistický typ hry**

Hry jsou zaměřeny na konstrukci ze specifického materiálu. Patří sem cílené stavby z písku, plastelíny, stavění kostek.

- **Iluzivní typ hry**

V tomto typu hry si dítě přizpůsobuje věci kolem sebe dle své představy. Zachází s klackem chvíli jako s puškou, chvíli jako s dítětem.

- **Úkolový typ hry**

Těmito hrami získává dítě zkušenosti se sociálními rolemi. Hraje si na maminku a tatínka, na doktora, na listonoše. Tyto role pozoruje, ale samo je vykonávat nemůže, proto si je zkouší v rámci hry (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Hra s pravidly je stěžejním prostředkem socializace a velmi úzce souvisí s morálním vývojem. Hra s pravidly se objevuje okolo 5. roku dítěte, kdy dítě již nutně potřebuje kolektiv vrstevníků pro učení se rolí a k procesu zvnitřňování sociálních norem (Kotásková, 1987).

## **1.7. Kresba**

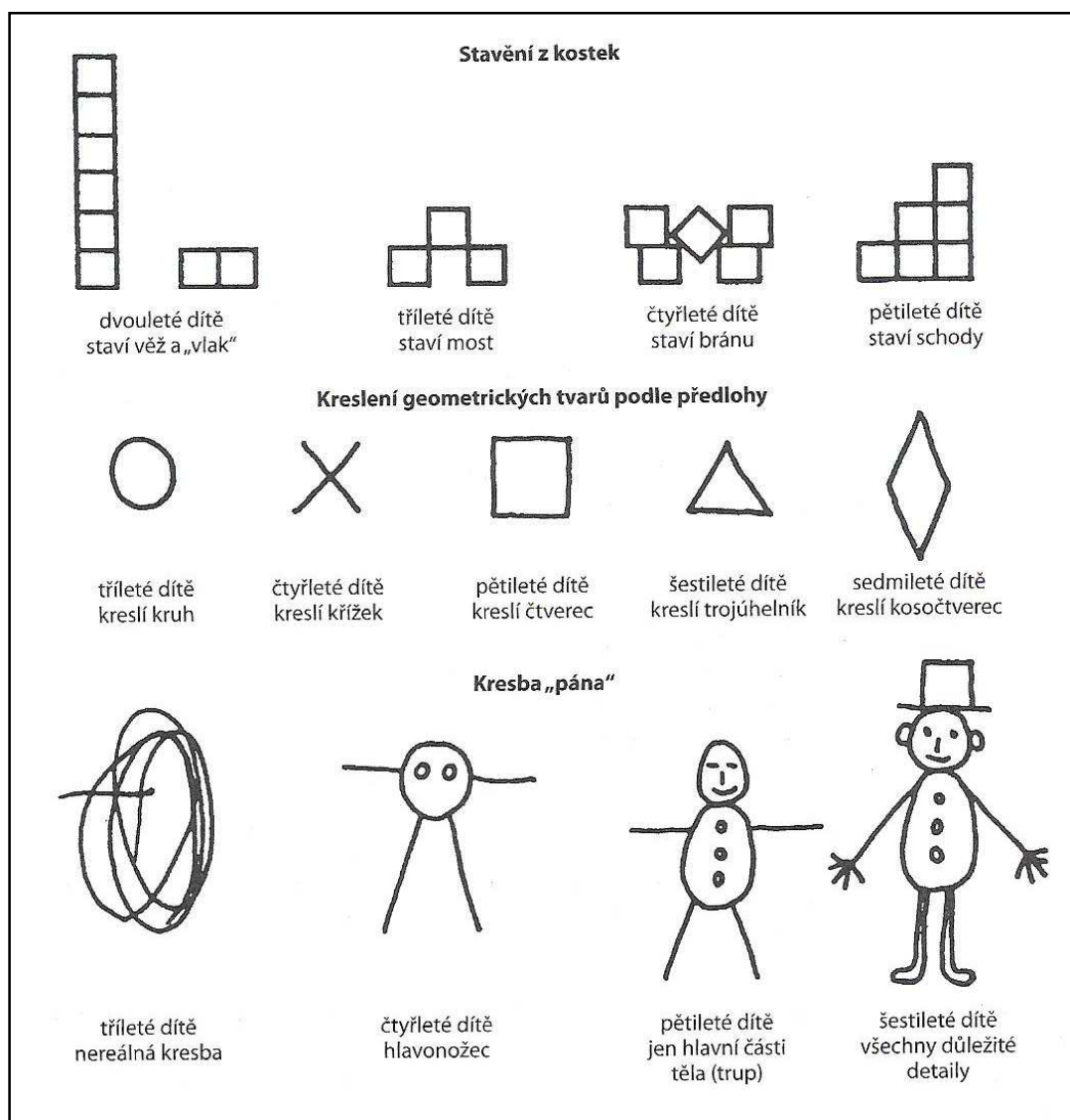
Kresba je specifickým druhem aktivity, která je na rozhraní práce a hry. Děti si svou kresbou vyjadřují své myšlenky a přání, a proto je využívána jako pomůcka při psychodiagnostice. Kresba se v předškolním věku vyvíjí velmi rychle, neboť se velmi rozvíjí jemná motorika. Dítě ovládá své pohyby rukou natolik, že pro něj není problémem napodobit různé směry čar. Ovládá horizontální, vertikální i kruhové druhy čar. Tříleté dítě zvládne napodobit kresbu křížku, roste i schopnost nakreslit svou vlastní představu. U tříletého dítěte tato představa vypadá tak, že nejdříve něco nakreslí a až poté to nějak pojmenuje, i když se to třeba reálnému předmětu nepodobá. Nejzajímavějším objektem kresby dítěte bývá lidská postava. Dítě ve čtyřech letech kreslí takzvaného „hlavonožce“ (viz obrázek č. 1), tj. naznačí zřetelně hlavu i některé rysy obličeje, nohy jsou připojeny rovnou k hlavě. Lepší motorická koordinace prozrazuje, že kresba pětiletého dítěte je mnohem reálnější a odpovídá předem stanovené představě. Pětileté dítě zvládne nakreslit čtverec a lidská postava se skládá většinou z hlavy, trupu, noh, rukou, rtů, očí a nosu (viz obrázek č. 1). Výtvary šestiletého dítěte, které má být již zralé pro školu, jsou po všech stránkách, mnohem detailnější a vyzrálejší. Lidskou postavu kreslí již dobře pročleněnou a dokáže kreslit i jiné věci (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro kresbu v předškolním věku jsou také charakteristické tzv. transparentní obrazy. V těchto kresbách najdeme exteriéry, například dům, okna, střecha, v nichž je vidět interiér. Byly zjištěny i rozdíly v kresbách mezi oběma pohlavími. **Analýza kreseb ukázala, že dívky kreslí nejčastěji lidské postavy a chlapci neživé předměty. Dívky pak zachycují více detailů, chlapci vystihli lépe proporce člověka** (Rybářová, 1986).

Dle Piageta je kresba formou sémiotické funkce a ve vývojové řadě má místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Kresba je provázena funkční radostí a sama o sobě je cílem. Toto nazývá Piaget autotelismem. Kresba je pak výsledkem akomodace. V období předškolního věku nalezneme nejdříve fázi nepochopeného realismu, kdy dítě vzhledem k tomu, že není schopno syntézy, kreslí jednotlivé prvky vedle sebe a neumí je koordinovat v celek. Dítě například nakreslí klobouk nad hlavou nebo knoflíky vedle těla. Po tomto období následuje **fáze intelektuálního realismu**. V této fázi kresba znázorňuje vlastnosti předlohy bez ohledu na zrakovou perspektivu. Dokladem může být kresba tváře z profilu, u níž najdeme i druhé oko (Piaget, 1966).



**Obrázek č. 1: Přehled motorických dovedností dítěte**



(Langmeier& Krejčířová, 2006, s. 358)

### 1.8. Morální vývoj

Podstatným výsledkem citových vztahů mezi dítětem a jeho dospělými je zrod svědomí neboli mravních soudů. Děti jsou předávány normy sociálního života, zákony a hodnoty společnosti, v průběhu jeho vývoje, díky přímé výchovy a nepřímého působení prostředí. Cílem internalizace vnějších norem a požadavků je plné osvojení norem chování, jako systémů řídících vlastní činnost, tedy změna vnějšího regulačního působení v autoregulační systém (Kotásková, 1986). Piaget spojuje toto vývojové období s **heteronomní morálkou**. Tato heteronomie se projevuje u dítěte v rámci některých afektivních reakcí a zajímavých

strukturách mravních soudů. Z počátku je působení příkazu podmíněno, pouze dobou kdy je přítomen ten, kdo jej udělil. V nepřítomnosti této osoby příkaz své působení ztrácí. Později dochází k systematické asimilaci, již můžeme přirovnat k teorii identifikace jedince s obrazem rodiče nebo autority psychoanalýzy (Piaget, 1966). Dítě je v tomto období v rámci pravidel velmi konzervativní, vnímá je jako jasně dané autoritou a plně se jim přizpůsobuje. Tato pravidla však chování dítěte ovlivňují velmi málo, dalo by se říct, že zůstávají vnější. Dítě sice pravidla respektuje, ale skutečně je neužívá (Piaget, 1965).

Erikson, v tomto období, definoval stádium **iniciativa versus vina**. Dítě disponuje značnou energií, která mu dovoluje zapomenout na nezdary a přibližovat se k cíli. Iniciativa značí aktivitu dítěte, plánování úsilí ve zdolání úkolu a pohyb. Nebezpečí tohoto stádia vězí v narůstajících lokomotorických a mentálních sil, které mohou být využívány k násilnému jednání. Na vrcholu je infantilní žárlivost a soupeřivost, ve které dítě soupeří o postavení oblíbence u matky, častý nezdar však vede k rezignaci, vině a úzkosti. Rozvíjí se pocit morální odpovědnosti, odpovědné účasti a radost se zacházením se smysluplnými hračkami. Jeden z nejhlubších konfliktů v životě je nenávist k rodiči, který byl instancí a vykonavatelem „nadjá“ a byl přistižen při stejných přestupcích, které nemůže dítě nadále v sobě trpět (Erikson, 1996).

V elementární podobě se etické city projevují kolem čtvrtého roku, kdy dítě dokáže rozlišovat správné od nesprávného. Koncem předškolního období dokáže ex post hodnotit své jednání, což svědčí o rozvoji mravního svědomí (Rybářová, 1986). Děti si osvojují etické postoje pomocí reakcí rodičů na jejich chování, díky každodennímu vstřebávání postojů, k čemuž dochází skrze soužití s blízkými lidmi. Vlivem projevů vnitřního řízení osobnosti mohou rodiče pozorovat nově utvářející se svědomí dítěte. Můžeme pozorovat, že dítě je někdy až příliš přísné na sebe i okolí, mohou se projevit úzkosti či děsivé sny. V okamžiku, kdy dítě dostane nepřijatelné impulzy pod kontrolu, již nepotřebuje obranná opatření a v celé osobnosti se rozhostí větší harmonie (Fraibergová, 2002). Na vývoj svědomí má vliv ve velké míře vztah dítěte k rodičům. Můžeme tak říci, že uspokojivý vztah dítěte k rodičům je hlavním předpokladem pevného svědomí. K ovlivňování vývoje dochází také přes disciplinární techniky, přičemž můžeme říci, že tělesné tresty vývoj svědomí spíše inhibují a tresty založené na poskytnutí či odnětí projevů lásky vývoj svědomí podporují (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## **2. Historický vývoj českého školství se zaměřením na primární vzdělávání**

Školství a veškeré vzdělávání je zcela bezpochybně spojeno se společností. Historické tradice, kultura, stav ekonomiky, politiky, sociální struktura, hodnoty i aspirace lidí a charakter společnosti, to vše utváří a ovlivňuje podobu škol a celkového vzdělávání. Z druhého pohledu i školství ovlivňuje svou společností tím, jakým způsobem působí na žáky a studenty (Váňová, 2009).

Domníváme se, že historický vývoj byl jedním z faktorů, které utvářely podobu současného školství, vzdělávání a postojů k němu. V rámci komplexnosti pohledu na problematiku vstupu dítěte do školy se pokusíme v krátkosti popsat historický vývoj českého školství se zaměřením na primární vzdělávání.

V historickém vývoji procházel změnami jak vývoj dítěte, tak i výchovné strategie a přístupy (Šulová, 2005).

Primární vzdělávání je takové vzdělávání, které:

- je realizováno na samém začátku povinné vzdělávací dráhy a předchází mu nepovinné preprimární vzdělávání,
- zahajuje se nejčastěji ve věku 6 let a
- obsahově je zaměřeno na vytváření jednotlivých složek gramotnosti (Průcha, 1999).

### **2.1. Systém českého primárního školství do roku 1948**

Školství v oblasti Čech a Moravy je úzce spjata se vznikem českého státu v 10. století. Až do Tereziánských školských reforem v 18. století bylo charakterizováno rysy evropského školského univerzalizmu (Váňová, 2009).

Hlavní atributy tehdejšího školství:

- jednotná křesťanská ideologie,
- jednotná filozofie (Scholastika),
- jednotné druhy škol (Klášterní, katedrální),
- jednotné vzdělávací obsahy (Sedmero svobodných umění a latina)
- jednotný vyučovací jazyk (Latina) (Váňová, 2009).

Jak je z tohoto zřejmé, vzniklé školy v tomto období sloužily především k potřebám církve a později i měst. Zásadním mezníkem 18. století českého primárního školství bylo zavedení školství lidového, které bylo určeno dětem poddaných. Lidové školství se tak stalo alternativou již existujícího školství církevního (Váňová, 2009).

### **2.1.1. České primární školství od poslední třetiny 18. století do poloviny 19. století**

#### **2.1.1.1. Tereziánské školské reformy**

Císařovna Marie Terezie učinila zásadní pokrok českého primárního školství zavedením povinné školní docházky v roce 1774. Povinná školní docházka byla zavedena pro děti ve věku 6 - 12 let. Výrokem, že škola je politikum, dala jasně najevo, že problematika školní docházky a celkové vzdělanosti je problematikou především státu nikoli církve (Kasper, Kasperová, 2008). Tereziánské školské reformy byly formovány potřebami rakouského státu. Předchozí evropský univerzalizmus byl nahrazen univerzalismem státním, který byl definován stejnými školami, stejnými vzdělávacími obsahy a vyučovacím jazykem. České školství pak bylo formováno celorakouskými záměry. Školské reformy byly většinou prováděny církevními představiteli a byly součástí jednotlivých farností, vliv církve v oblasti primárního vzdělávání byl však omezován. Vydáním tolerančního patentu Josefem II. v roce 1781 bylo povoleno nekatolickým věřícím mít vlastní kazatele, učitele a školy (Váňová, 2009).

#### **2.1.1.2. Lidové školy**

Všeobecný školní řád, v originále Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern, vydaný v roce 1774 zavedl v Čechách a na Moravě tři druhy škol: triviální, hlavní a normální (Váňová, 2009).

**Tabulka č. 1: Přehled druhů škol, jejich zřizovatelů a obsahu vzdělání.**

Název	Místo	Obsah vzdělání
Triviální (1 - 2 třídní)	Fara	Čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
Hlavní (3 třídní)	Krajské město	Jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
Normální (4 třídní) +preparanda	Zemské město	Tytéž předměty jako ve škole hlavní, ale v širším rozsahu

(Váňová, 2009, s. 39)

Hlavním cílem nově zřízených škol bylo zlikvidovat negramotnost, poskytnout základy všeobecného vzdělání, případně také latiny a zprostředkování odborného vzdělání, to je zemědělství a průmysl, a tak děti připravit na praktický život (Váňová, 2009).

Používány byly učebnice. V ideálním případě mělo mít každé dítě svou učebnici, nebo měla být jedna učebnice alespoň na trojici žáků. Byl zaveden rozvrh hodin. Důležitou otázku představovala kázeň. Všeobecný školní řád se snažil ctít žákovu osobnost a v tomto duchu předepisoval, že učitel má povinnost se zdržet jakýchkoli trestů v hněvu a nerozváženosti, trestů za špatné učební výsledky a zakázáno bylo trestání nadávkami i hanobením cti (Kasper & Kasperová, 2002).

Hodnocení probíhalo jednou za půl roku, přičemž hodnotiteli byli učitel, farář a panští úředníci (Kasper & Kasperová, 2002).

**Tabulka č. 2: Přehled poměrně dynamického rozvíjení škol v 18. století.**

Rok	Počet normálních škol	Počet hlavních škol	Počet triviálních škol
1780	1	12	1891
1790	1	20	2168

(Váňová, 2009)

V roce 1790 se ve všech typech škol vyučovalo 142 000 z celkového počtu asi 239 000 školou povinných dětí (Váňová, 2009).

### **2.1.2. České preprimární a primární školství od poloviny 19. století do vzniku ČSR v roce 1918**

V průběhu 19. století rychle stoupalo procento dětí, které navštěvovaly šest let školu, čímž klesalo v českých zemích procento analfabetů a vzrostla všeobecná vzdělanost. S postupujícím pokrokem v oblasti věd v druhé polovině 19. století rostly i požadavky na hlavních a triviálních školách. Školní vzdělávání je tedy čím dál tím více odkloňováno od obsahů každodenního života a je výrazněji určováno pokrokem věd (Kasper & Kasperová, 2002).

Přibližně od roku 1900 se setkáváme, pod vlivem národního liberalismu a realismu, s uvolněním patriarchální struktury rodiny a rozšířením se liberálních hledisek ve výchově. Násilí a autoritativní tlak na dítě jsou zavrhovány, je odmítáno zesměšňování i zastrašování dětí (Šulová, 2005).

#### **2.1.2.1. Instituce pro předškolní výchovu**

Na počátku třicátých let 19. století začala vznikat předškolní zařízení, která se v 2. polovině 19. století dále rozvíjela. Ztělesněním hromadné veřejné institucionální výchovy byly v této době jesle, opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Úkolem těchto zařízení bylo výchovné působení, posílení vztahu k vlastnímu národu a poskytnutí předškolním dětem základů trivia v mateřském jazyce. První mateřská škola vznikla u Sv. Jakuba v Praze v roce 1869. Na konci 19. století se mateřské školy dostávají do popředí institucí veřejné předškolní

výchovy. Mateřské školy byly spojeny s opatrovnami a jejich péči měly na starosti veřejné orgány, obce a státy (Váňová, 2009).

#### 2.1.2.2. Lidové školy

V roce 1869 byla provedena reforma, která zavedla nové typy škol, a to měšťanskou a obecnou. Povinnou školní docházku, která v té době trvala 8 let, si děti venkovské mohly splnit v osmileté obecné škole. Byla koncipována jako škola malotřídní, kde byly zároveň děti z několika ročníků. V jedné třídě bylo mnohdy více než 100 žáků, což práci učitele a výuku značně stěžovalo. Podmínkou fungování těchto tříd proto byla redukce učiva a náročná organizace výuky. Děti žijící ve městech si pak svou povinnou školní docházku plnily v obecné pětileté škole a následně ve škole tříleté měšťanské (Váňová, 2009).

Novela zákona z roku 1883 zkrátila povinnou osmiletou školní docházku na šest let, zároveň tak redukovala cíle i obsah výuky. Měšťanská škola byla nově chápána i jako příprava pro studium na odborných školách, a vedla tak ke zvýšení jejich počtu (Váňová, 2009).

#### **2.1.3. České primární školství v ČSR v letech 1918 - 1948**

Nově vzniklá Československá republika ve svém počátku převzala rakouské školské zákonodárství, které jen upravovala dílčími opatřeními. V roce 1922 vznikl Malý školský zákon, který přinesl používání školy obecné pro školu měšťanskou. Zákon ve svém druhém paragrafu ustanovoval povinné předměty na náboženství, občanskou výchovu, jazyk vyučovací, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodopis, matematika, měřictví a rýsování, kreslení, krasopis, zpěv, ruční práce a tělesnou výchovu (Kasper & Kasperová, 2002).

Školský zákon upravoval paritu mužů a žen v učitelských sborech a snížil počet žáků na jednoho učitele z 80 na 60 (Váňová, 2009).

##### 2.1.3.1. Lidové školy v období 1. republiky (1918-1939)

V období 1. republiky byl zaznamenán kvantitativní nárůst obecných škol. Školy existovaly i v malých obcích, čímž byla zajištěna všeobecná dostupnost základního vzdělávání. Počet měšťanských škol se zdvojnásobil a vzhledem ke své vzdělávací nabídce nabyly na významu (Váňová, 2009).

Možnost navštěvovat měšťanské školy všem dětem měl umožnit Zákon o újezdních měšťanských školách z roku 1935, který však vzhledem k politické situaci byl realizován pouze zčásti (Kasper & Kasperová, 2002).

**Tabulka č. 3: Školy obecné v ČSR v roce 1936.**

	Školy	Počet škol	Počet tříd	Počet učitelů	Počet žáků
Země česká	Československé	4448	13219	13228	466736
	Německé	2294	6276	6276	227329
	<b>Celkem</b>	<b>6724</b>	<b>19495</b>	<b>19504</b>	<b>694065</b>
Země moravsko-slezská	Československé	2669	8767	8764	315273
	Německé	871	2486	2509	88252
	Polské	90	257	257	9129
	<b>Celkem</b>	<b>3630</b>	<b>11510</b>	<b>11530</b>	<b>412654</b>

(Váňová, 2009, s. 42)

**Tabulka č. 4: Školy měšťanské v ČSR v roce 1936.**

	Školy	Počet škol	Počet tříd	Počet učitelů	Počet žáků
Země česká	Československé	820	4550	5365	184376
	Německé	302	1527	1798	61288
	<b>Celkem</b>	<b>1122</b>	<b>6077</b>	<b>7163</b>	<b>245664</b>
Země moravsko-slezská	Československé	493	2675	3130	103270
	Německé	139	589	755	22939
	Polské školy	11	68	80	2592
	<b>Celkem</b>	<b>643</b>	<b>3332</b>	<b>3965</b>	<b>128801</b>

(Váňová, 2009, s. 42)

#### 2.1.3.2. Lidové školy v době okupace (1939-1945)

Celé české školství bylo ovlivněno snahou Říše zavést do škol fašistickou ideologii a vymýtit české dějinné povědomí. Školy byly nuceny čelit ideologickému tlaku a zásahům do vzdělávacích obsahů například tím, že musely být revidovány učebnice (Průcha, 2009).

Povinná němčina byla na podzim roku 1939 zavedena do škol měšťanských a později i do škol obecných. Obecná škola byla zároveň zkrácena z pěti let na čtyři roky. Do měšťanské školy, která se stala školou výběrovou, postupovalo 35% žáků obecných škol a byly přejmenovány na školy hlavní (Váňová, 2009).



### 2.1.3.3. Lidové školy v období 1945 - 1948

Po válce byly výnosem ze dne 16. 10. 1945 uzavřeny všechny německé školy. Byly obnoveny předválečné typy škol, tj. obecné a měšťanské, za účelem splnění povinné školní docházky. Na měšťanských školách došlo k doplnění jednoletého učebního kurzu, takže jejich žáci mohli ve školní docházce pokračovat ještě jeden rok. Výuku doplnil ruský jazyk a politická výchova (Váňová, 2009).

## **2.2. Historie českého primárního školství v období 1948 - 1989**

### **2.2.1. Předškolní výchova**

Předškolní výchova byla začleněna do systému jednotného školství, počínaje školským zákonem č. 95/1948, a měla připravovat děti na povinné školní vzdělávání. V průběhu padesátých až osmdesátých let docházelo k enormnímu nárůstu mateřských škol (Průcha, 2009).

**Tabulka č. 5: Přehled nárůstu mateřských škol.**

Školní rok	Počet škol	Počet dětí	Počet učitelek
1946-1947	3029	126798	N*
1953-1954	4693	159124	N*
1969-1970	5543	258330	19462
1978-1979	6986	423093	28236
1988-1989	7351	404612	31782

\*N - dostupné statistiky počet učitelek neuvádí (Průcha, 2009, s. 46).

Tento růst byl způsoben zřizováním mateřských školek v podnicích, zemědělských družstvech a obcích (Průcha, 2009).

### **2.2.2. Základní vzdělávání**

Poválečná politika přinesla změny i na poli základního vzdělávání. Dosavadní obecné a měšťanské školy byly spojeny se čtyřmi nižšími ročníky gymnázia do jednoho typu školy. Vznikla tedy třístupňová struktura všeobecného vzdělávání:

- Národní škola (5 ročníků)
- Střední škola (4 ročníky)
- Gymnázium (4 ročníky)

Vznikl princip jednotné školy, který byl zachován až do roku 1990, kdy bylo jednotné vzdělávání nahrazeno selektivním, dvoukolejným systémem vzdělávání. Princip jednotné školy spočívá v kvalitativně i obsahově rovnocenném vzdělávání pro veškerou populaci mládeže, a to ve školské instituci téhož typu (Průcha, 2009).

**Základní rysy základního školství této doby byly:**

- Obsah vzdělávání byl striktně regulován marxistickou ideologií a politickým charakterem řízení školství (Průcha, 2009).
- Scientistní pojetí - výuka byla nadměrně tvořena teoriemi jednotlivých věd a vědeckých disciplín. Vzhledem k tomuto faktu vznikala přílišná přetíženost odbornými pojmy a termíny, což neodpovídalo kognitivním schopnostem žáků příslušného věku (Průcha, 2009).
- Rostoucí počet učitelů, což vedlo ke snížení počtu žáků spadajících na jednoho učitele, a tudíž ke zkvalitňování školního vzdělávání (Průcha, 2009).
- Zlepšování materiálně-technické vybavenosti škol a učeben. Vznikají také nové školní budovy, jídelny, družiny, zájmové či sportovní kluby (Průcha, 2009).
- Rušení vesnických malotřídních škol. Postupná diferenciací vzdělávání od 60. let 20. století, která znamenala zakládání škol s rozšířeným vzděláváním (Průcha, 2009).

## **2.3. Současný systém předškolního a primárního vzdělávání**

### **2.3.1. Transformace českého školství a vzdělávání po roce 1989**

Události, které následovaly po 17. listopadu 1989, nastartovaly procesy, které vzdělávací politiku ovlivňují dodnes. Během pěti měsíců v období revolučního vzepětí byly uzákoněny jen na základě tlaku zájmových skupin změny českého vzdělávacího systému. Mnohé z těchto změn by nyní trvaly řadu let (Kalous, 2009).

**Hlavními opatřeními porevolučního vývoje byly:**

- výrazné koncepční změny (např. otevření prostoru pluralitnímu školství),
- změna obsahu vzdělávání (změny v obsahu předmětu občanská výchova, dějepis či zrušení ruského jazyka jako povinného),
- změna vedoucích pracovníků na vysokých postech od ministerstva až po ředitele škol,

- zkrácení povinné školní docházky z 10 na 9 let,
- zrušení jednotné školy a zavedení selektivního principu v 11 letech a
- kurikulární reforma zaváděná tradiční centralistickou metodou (Kalous, 2009).

#### **Současný školský systém vymezován:**

- Dle zákona č. 561/2004 Sb.<sup>1</sup>
- Dle zákona č. 563/2004 Sb.<sup>2</sup>
- Dle zákona č. 179/2006 Sb.<sup>3</sup>

#### **2.3.2. Mateřské školy**

Základní výchovnou institucí předškolního věku je rodina, neboť první tři roky života dítěte dokáže nejlépe uspokojit jeho potřeby. Mateřské školy pak podporují výchovné působení rodiny a zároveň ho rozvíjí a obohacují.

Mateřské školy jsou institucemi pro předškolní vzdělávání v České republice. Podle zákona č. 561/2004 Sb. jsou považovány za školy v pravém smyslu, kdežto dříve byly považovány za výchovná zařízení. Mateřské školy jsou nepovinné, jsou určeny pro děti ve věku od 3 do 6 let a dítě do nich může nastoupit kdykoli v průběhu roku. V současné době je navštěvuje přibližně 80 % dětí zejména v posledním roce před zahájením školní docházky. Cíle, obsahy a předpokládané výsledky mateřských škol jsou v České republice definovány Národním programem vzdělávání a rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP) (Průcha, 2009).

##### 2.3.2.1. Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize), a které jsou zakotveny v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

---

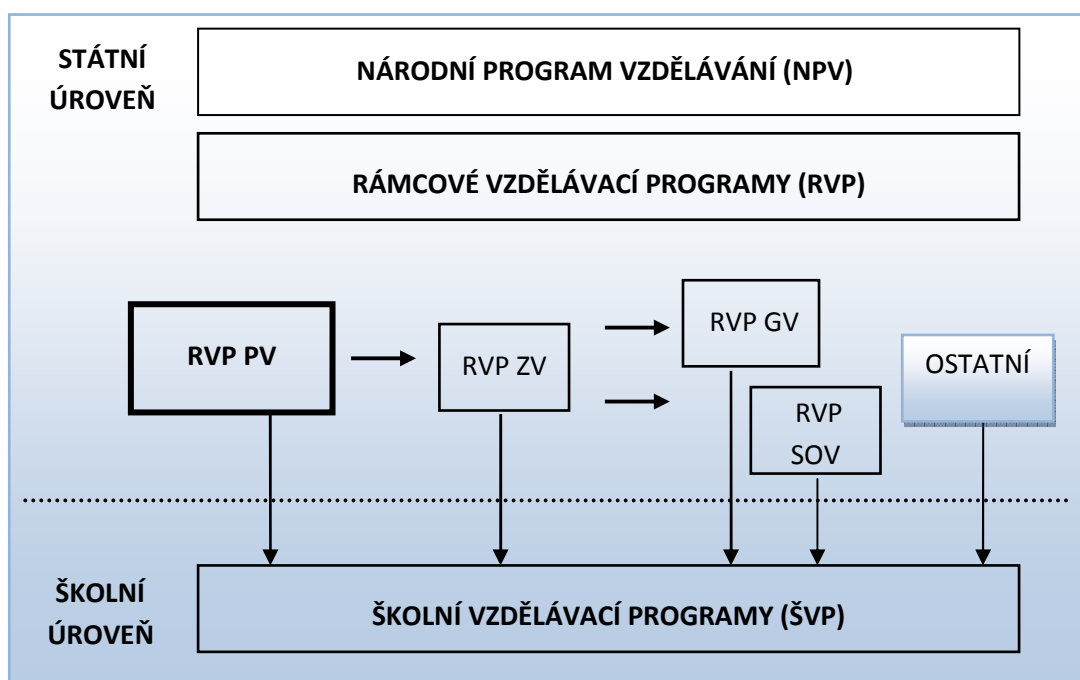
<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, školním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

<sup>2</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>3</sup> Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (viz obrázek č. 2). Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují RVP. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (Smolíková, 2004).

**Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání.**



(Smolíková, 2004, s. 3)

#### **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV):**

- Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují k pedagogické činnosti, která probíhá ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení.
- Je závazný pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.
- Stanovuje vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání.
- RVP PV stanovuje společný rámec, který je třeba zachovávat.

- Akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítá do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Umožňuje rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.
- Definuje kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu a výsledků, které má přinášet.
- Zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných mateřskými školami.
- Vytváří prostor pro rozvoj různých programů i pro individuální profilaci každé mateřské školy.
- Umožňuje mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat je vzdělávání s regionálními i místními podmínkami, možnostmi a potřebami (Smolíková, 2004).

Příklad Rámcově vzdělávacího programu pro rok 2010 MŠ Mníšek pod Brdy viz příloha č. 3.

### **2.3.3. Základní školy**

Základní vzdělávání v České republice zajišťují základní školy. Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Plnění povinnosti školní docházky se řídí §36 až §43 školského zákona (Jeřábek & Tupý, 2005). Povinná docházka je zákonem stanovena na devět školních let, z čehož vyplývá, že tyto školy navštěvují žáci ve věku 6 až 15 let. Již dle názvu lze odvodit, že termín „základní“ vyjadřuje skutečnost výchozího a základního vzdělávání. V českém školství se tento termín objevuje od roku 1960, kdy byla legislativně uzákoněna základní devítiletá škola (Průcha, 2009).

Základní školy jsou členěny do dvou stupňů:

- První stupeň  
Obsahuje 1. - 5. ročník základní školy. V mezinárodní terminologii ISCED jde o „primární vzdělávání“. Od roku 2006 jsou dosavadní vzdělávací programy nahrazeny

novým kurikulárním dokumentem - RVP ZV. V menších obcích ještě stále existuje samostatně první stupeň, a to asi z 37 %. Dříve byl tento druh škol nazýván národní škola. Zřizovatelem naprosté většiny škol jsou obce (Průcha, 2009).

- Druhý stupeň

Obsahuje 6. – 9. ročník základní školy. V mezinárodní terminologii ISCED je označován jako „nižší sekundární vzdělávání“. Tento stupeň základní školy je také ustanoven RVP ZV. Hlavním rozdílem mezi první stupněm je větší specializovanost učitelů ve více diferenciovaných předmětech. Od žáků se očekává větší samostatnost (Průcha, 2009).

**Tabulka č. 6: Rozlišovací kritéria škol.**

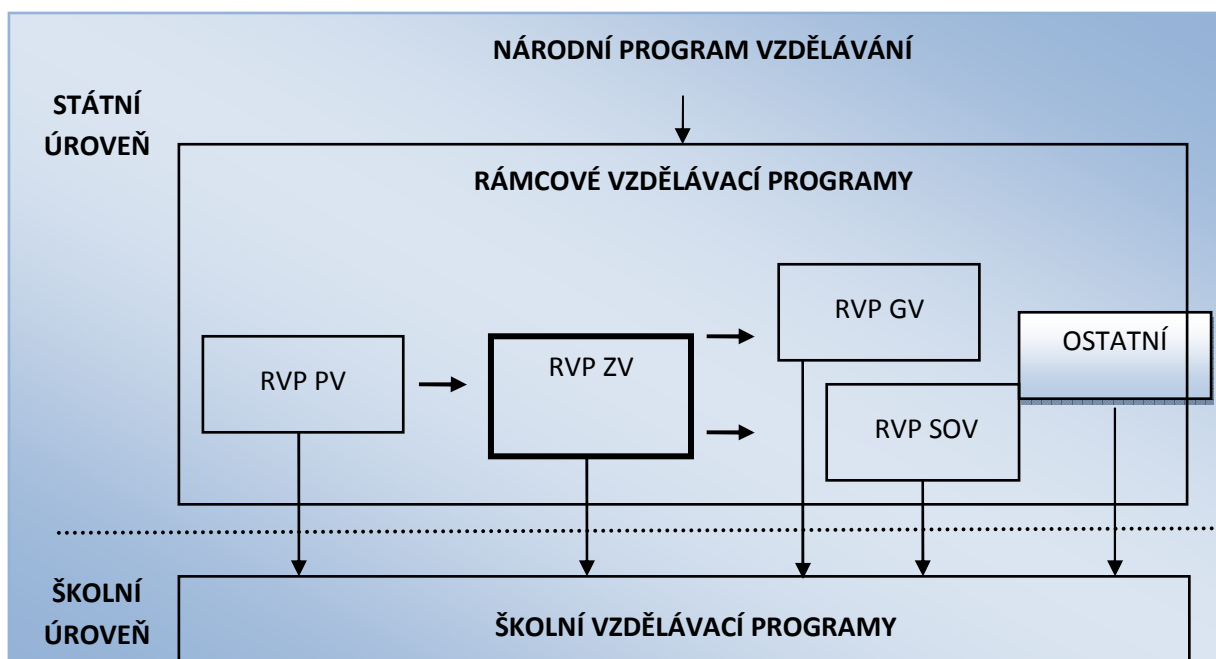
Rozlišovací kritérium	Varianty škol
Zřizovatel	Veřejné/soukromé
Celistvost školy	1. - 9. ročník/pouze 1. - 5. ročník
Organizovanost vyučování	Plně organizované/malotřídní
Populace žáků	Běžná/se speciálními potřebami
Vzdělávací programy	Standardní/alternativní
Přístup	Otevřený/selektivní
Typ lokality	Městské/venkovské/velkoměstské
Vyučovací jazyk	Český/polský/německý

(Průcha, 2009, s. 77)

#### 2.3.3.2. Rámcově vzdělávací program pro základní školy

Totožně jako Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se RVP ZV zavádí v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. Tento nový systém kurikulárních dokumentů je zaveden pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (Jeřábek & Tupý, 2005).

**Obrázek č. 3: Systém kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání.**



(Jeřábek & Tupý, 2005, s. 1)

#### **Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání:**

- Vycházejí z nové strategie vzdělávání zdůrazňující klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a následné uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.
- Vycházejí z koncepce celoživotního vzdělávání.
- Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.
- Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.
- Navazují svým pojetím na RVP PV a jsou východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.
- Vymezují vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol.
- Specifikují úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání.
- Vymezují vzdělávací obsah.

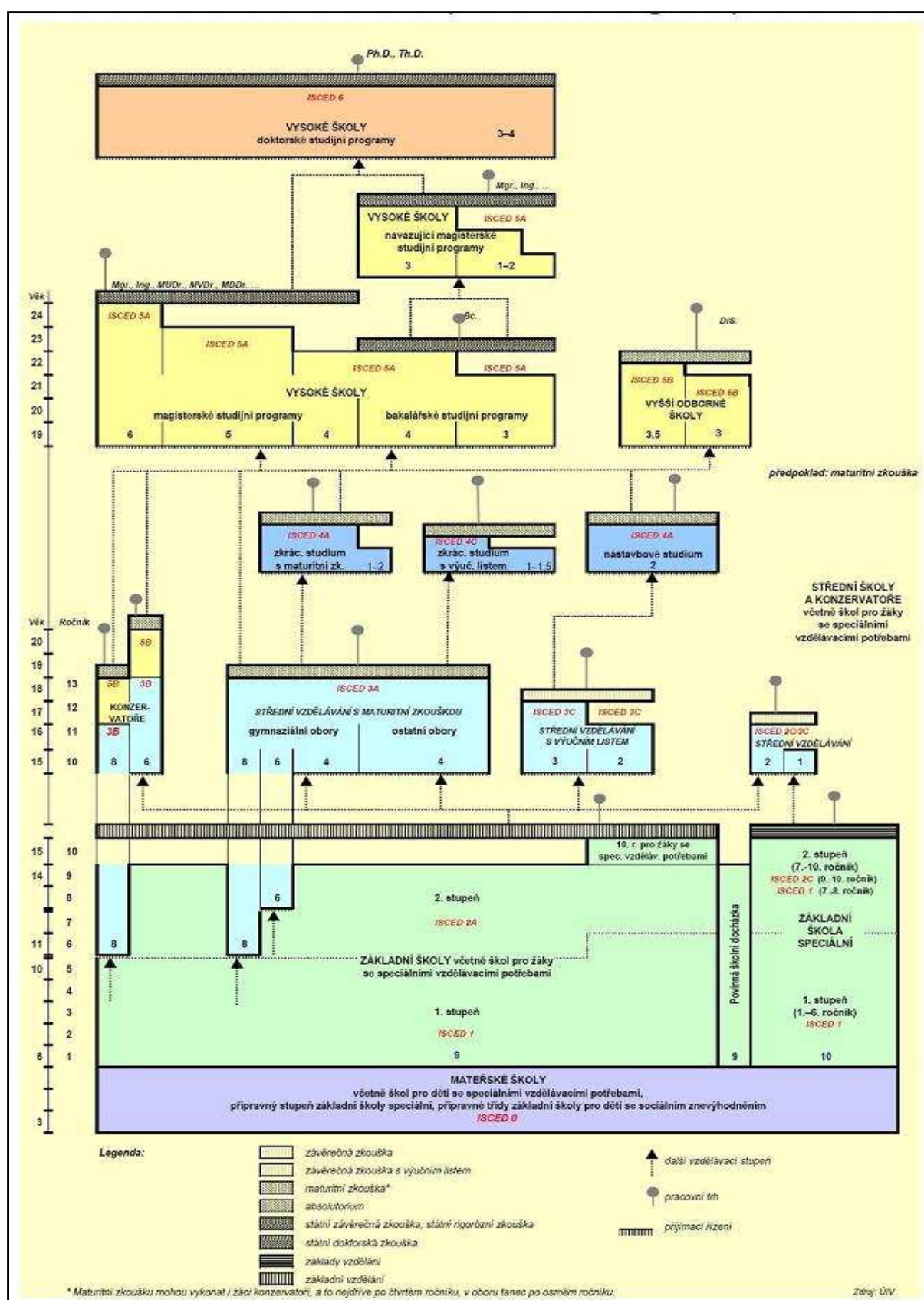
- Zařazují jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi.
- Podporují komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládají volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.
- Umožňují modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Jsou závazné pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.
- RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků (Jeřábek & Tupý, 2005).

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (Jeřábek & Tupý, 2005).

Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení. Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí vycházet z plnění konkrétních a splnitelných úkolů a posuzování individuálních změn žáka. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nemít strach z chyb a pracovat s nimi (Jeřábek & Tupý, 2005).



Obrázek č. 4: Současná vzdělávací soustava České republiky.



(MŠMT, cit. 2010)

### 3. Připravenost dítěte k vzdělávání

Okolo šestého roku vstupuje dítě do první třídy. Pro dítě to většinou znamená velkou a náhlou změnu se značnou zátěží, která se ještě více stupňuje v rámci nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### 3.1. Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy

Různé země a každý školský systém určuje rozdílně věk dítěte, ve kterém by mělo vstupovat do školy. Tento rozptyl se pohybuje mezi pěti až osmi lety, nejčastěji pak v době, kdy je dítěti šest až sedm let. **V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršili k 31. 8. šestý rok věku** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Velmi častým problémem, se kterým se učitel potýká, je proto velký rozptyl věku mezi žáky první třídy. Učitel se tak dostává do rozporů, neb v rámci této rozdílnosti musí používat dané osnovy. Věkový rozdíl mezi dětmi může být až 2 roky, a to je více než šestina celého dosavadního vývoje od narození. **Langmeier a Krejčířová uvádí, že v rámci výzkumu našli statisticky významné rozdíly mezi dětmi nejstaršími a nejmladšími v rámci prvních tříd jednoho českého okresního města.** Rozdílnosti našli v prospěchu v rámci trivia, projevíly se i v rámci tělesné, pracovní a výtvarné výchovy a v neposlední řadě byly rozdíly objeveny také v chování. **Závažnost rozdílnosti věku v první třídě je patrná na faktu, že rozdíly byly patrné ještě po čtyřech letech školní docházky, i když nenabývaly již takové statistické významnosti** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Tabulka č. 7: Rozdíly mezi nejstaršími a nejmladšími dětmi první třídy.**

Věk dítěte při vstupu do školy	Nesamostatnost	Neukázněnost	Hravost- pracovní nevyzrálост	Nesoustředě- nost při úkolů
5 let 8 měs. - 5 let 10 měs.	64,0 %	28,6 %	57,0 %	57,1 %
5 let 11 měs. - 6 let 2 měs.	26,9 %	20,8 %	23,8 %	32,8 %
6 let 3 měs. - 6 let 5 měs.	21,4 %	11,5 %	18,0 %	22,9 %
6 let 6 měs. – 6 let 8 měs.	23,8 %	7,9 %	12,7 %	14,3 %
6 let 9 měs. – 7 let	12,0 %	8,5 %	3,7 %	10,2 %

(Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 108)

Vliv prostředí a výchovy, vedle biologické zralosti, značně ovlivňuje úspěch školního začátku. Langmeier a Krejčířová uvádí, že z dětí, které vyrůstaly v podnětném prostředí, byly jen 7 % nezralých, z prostředí takzvaně průměrného jich bylo nezralých 18,5 % a ze zanedbávajícího prostředí 33,3 % (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Složitost této otázky se však nedá vyřešit obecným zvýšením věku začátku školní docházky. Pořád budou existovat děti nadané, které budou školní nároky zvládat dobře a odklad školní docházky by pro ně byl nepříznivý a naopak budou existovat děti, pro které bude dost důvodů odložit školní docházku i nad stanovený věk. Učitel se proto musí řídit spíše průměrem třídy a zpravidla přizpůsobuje tempo výuky dětem vyzrálejším (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### **3.1.1. Tělesná zralost**

Podmínkou efektivního učení je určitý stupeň maturace centrálního nervového systému, a to ať jde o osvojování jednoduchých úkonů nebo o složitější učení, jakým je psaní, čtení nebo

počítání ve škole. Biologické zrání je závislé na věku a také na individuálních vlastnostech každého jedince, jež lze vnějšími faktory měnit jen v malé míře (Langmeier & Krejčířová, 2006). **Na vzestupu je vývoj mozkové tkáně, mozek dosáhl již 90 % své dospělé hmotnosti.** Kolem šesti let dochází k remodelaci mozkové kůry, která se celkově ztenčuje, avšak senzitivita neuronů stoupá (Lebl et al., 2007). Při vstupu do školy bývá již dokončena první tvarová přeměna postavy dítěte. Ještě po vstupu dítěte do školy je růst těla zrychlený, zpomaluje se kolem osmého roku. Narůstá délka paží, nohou i délka trupu, což značně působí, společně se zráním centrálně nervového systému, na koordinaci a ovládání pohybů (Kuric, 1986). Dítě je obratnější, značně se zlepšuje koordinace oka, ruky i celková hrubá a jemná motorika. Průměrná váha u děvčat je 19 až 22,5 kilogramu, u chlapců 17,5 až 21,5 kilogramu. Na váhovém přírůstku se podílí nárůst svalové hmoty (Allen & Marotz, 2008). Svalová tkáň mladšího žáka je chudší na bílkoviny a bohatší na vodu, přičemž z celkové hmotnosti těla připadá na svalstvo přibližně 27 % (Kuric, 1986). Srdeční pulz již nabývá podobných hodnot jako u dospělého jedince, okolo 80 tepů za minutu, stejně tak i rytmus dechu, který je v této době přibližně 18 až 28 dechů za minutu. **Je třeba mít na zřeteli, že tyto hodnoty jsou závislé na aktivitě dítěte, přičemž denní energetická spotřeba dítěte v tomto období je přibližně 1600 až 1700 kalorií** (Allen & Marotz, 2008). Dýchací ústrojí dítěte je odlišné od dospělého tím, že průřez hrudním košem je okrouhlý, kdežto dospělý jedinec má průřez hrudním košem oválný. Stavba hrudního koše není ještě uzpůsobena hlubokému dýchání, a proto děti v tomto věku dýchají rychle a povrchově. Vzhledem k zvláštnostem látkové výměny potřebuje dětský organismus při dýchání více kyslíku než dospělý (Kuric, 1986). Dětem, vstupujícím do první třídy, začínají vypadávat mléčné zuby a začínají růst trvalé. Celý tento proces začíná u horních předních zubů dítěte, přičemž u děvčat začíná obvykle dříve než u chlapců (Allen & Marotz, 2008). Kostra dítěte se odlišuje od kostry dospělého člověka. Příčinou menší pevnosti a tvrdosti kostní tkáně je menší obsah nerostných látek než u dospělého jedince. V kostní tkáni se v tomto období nachází více organických látek, které podmiňují elasticnost kostí. Kostra dítěte rychle roste a osifikuje se (Kuric, 1986).

### 3.1.2. Kognitivní zralost

Při vstupu dítěte do školy se od dítěte očekává určitý stupeň kognitivního vývoje. Vyžaduje se, aby bylo schopné získávat nové poznatky, chápat přiměřené pojmy, aby bylo soustředěné na vyučovací proces, aby bylo v tomto procesu aktivní a aby získávalo informace z vlastní iniciativy (Kuric, 1986). Kolem šesti let začíná dítě svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, což jsou podstatné změny v poznávací činnosti dítěte. Dokáže bezpečněji posuzovat stálost změn velikostí, množství a řazení. Myšlení v tomto věku začíná být logické, vázané na konkrétní předměty při konkrétních činnostech. U dítěte, vstupujícího do školy, roste schopnost pročleněného vnímání, lépe tak dokáže rozlišit části obrazce. Tato schopnost se týká jak vizuálních, tak i akustických útvarů. Díky analyticko-syntetické schopnosti je dítě schopno vyjmout části z předloženého celku a opět je podle určitého hlediska spojit. Umí diferencovat vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je schopnost nezbytná k úspěšnému postupu při učení psaní, čtení nebo počítání. Vzhledem k vývoji pročleněného vnímání je spontánní kresba dítěte v detailech mnohem podrobnější a při napodobování různě složitých útvarů, tvarů písma přesnější (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### 3.1.3. Emoční, motivační a sociální zralost

Dítě je emočně zralé, pokud je schopno přiměřeně věku kontroly citů a impulzů. V tomto období by mělo již zvládnout odložit svá přání, vzhledem k dosažení pozdějšího cíle. Se zralostí citovou je spojena i zralost úkolová, neboli zralost pro práci. V tomto věku samotné děti přecházejí k dlouhodobější, vytrvalejší a cílevědomější činnosti, která nahradila čistě hravé aktivity. O práci se samy hlásí, jsou schopny dokončit úkol, který započaly, i když ho vnímají jako nezajímavý nebo únavný. Hra a práce se u dítěte střídají a někdy se i navzájem prolínají (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Důležitá je také schopnost sebeřízení a sebeovládání, která se projevuje u práce ve skupině spolužáků, kdy se dítě musí na čas vzdát svých vlastních potřeb ve prospěch společných cílů a společně prováděných úkolů.** Do jisté míry je tato schopnost podmíněna biologickým zráním, a proto může chybět u velmi nadaných dětí, které jsou do školy zařazeny předčasně. Společně s biologickým zráním je u schopnosti sebeřízení důležitá i schopnost sociálního porozumění a pochopení psychiky vlastní i druhých lidí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Schopnost dlouhodobého soustředění se na úkol vzrůstá u dětí postupně, je tedy třeba mít stále na mysli, že u dětí v první třídě by neměly školní nároky překročit přirozenou hranici vývojového stavu. Úkoly by měly být ze začátku snadné a postupně zvyšovat svou náročnost, délka práce poměrně krátká a podpořená odměnou za provedenou práci, a to jak ve škole, tak i doma (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sociální zralost dítěte se v tomto věku projevuje menší závislostí na rodině, tak aby se od ní dokázalo odloučit a být činné i bez její opory, dále pak schopností podřízení se autoritě a přijmutím nové role školáka, který se řídí určitými pravidly, které vyplývají z očekávání na jeho chování ve školní třídě. Dítě si musí najít své místo ve skupině dětí, se kterými bude navazovat vztahy pracovní, ale v určitý čas se i bavit a navazovat vztahy kamarádké. Sociální status dítěte a jeho přijetí ve skupině podléhá schopnosti dítěte v sociální obratnosti, se stupněm rozvoje sociálního porozumění, schopnosti empatie a schopnosti zapojení se do prosociálních aktivit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### **3.1.4. Školní zralost**

Nepochybně můžeme říci, že otázka školní zralosti je velmi složitá. Na jedné straně je zde problematika liberálního zařazování nešestiletých dětí do školy, na druhé straně problematika starostlivých rodičů, kteří žádají o odklad školní docházky i u dětí téměř sedmiletých, které jsou dobře fyzicky i psychicky vyspělé. I když se od sebe různé školské systémy navzájem odlišují, všechny požadují od dítěte jistou míru pracovní schopnosti, vytrvalosti, úsilí a soustředění se na namáhavé úkoly (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Školní zralost můžeme definovat jako schopnost (pohotovost, připravenost) dítěte obstat v nárocích školního vzdělávacího procesu.** Tyto nároky jsou kladeny na jeho organismus, především pak na jeho nervový systém, dále na intelektové schopnosti a v neposlední řadě na schopnosti společenské a citové. Pojmem zralost označujeme určitou biologickou podmíněnost, která se zakládá na vývojové maturační teorii. Jedná se o zralost nervového systému, který podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru pohyblivosti a vyspělost jemné motoriky. Na druhé straně jde také o vliv životních podmínek společenského prostředí a výchovného působení na dítě, který je ve vývoji bio-psycho-sociální zralosti mimořádně významný (Matějček & Dytrych, 1994).

### **Školní zralost můžeme rozdělit na 3 oblasti.**

- Oblast rozumová, která je určená:
  - diferencovaným vnímáním,
  - dostatečnou koncentrací pozornosti,
  - schopností analytického myšlení,
  - oslabením fantazie ve prospěch racionálního přístupu ke skutečnosti,
  - adekvátní úrovni paměti,
  - vizuomotorickými dovednostmi,
  - určitou úroveň všeobecných vědomostí,
  - ovládnutím odposlouchávané hovorové řeči a
  - zájmem o zaměstnání.
- Oblast citová, která je složená z:
  - emoční stability,
  - schopnosti potlačení impulzivních reakcí,
  - zapojení citů do motivace ke školní práci,
  - schopnosti vyrovnávat se s pocity strachu, napětí, trémy a obav z neúspěchu a
  - odolnosti vůči zátěži, vyplývající ze školní situace.
- Oblast sociální, vyplývající z:
  - způsobilosti dítěte být delší dobu bez matky,
  - schopnosti stýkat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu,
  - schopnosti akceptovat autoritu učitele,
  - schopnosti převzít novou roli žáka,
  - samostatnosti a
  - odpovídajících sociálních návyků (Jirásek, 1992).

Příčiny nezralosti dítěte, které se obvykle navzájem kombinují, mohou být tyto:

- nedostatky ve výchovném prostředí i působení,
- nedostatky v somatickém vývoji,
- neurotický povahový vývoj,
- rané poškození centrální nervové soustavy a
- výrazně podprůměrný intelekt (Svoboda, 2001).

Věk dítěte pro nástup do základní školy je podstatný, avšak orientační. Důležitý je také tělesný vzrůst, vývoj i zdravotní stav. Somaticky vyspělejší děti se bezpochyby adaptují na školu lépe. Pro nejhrubší odhad se používá takzvaná filipínská míra, která nám, ačkoli není jednoznačná, říká, že dítě je na školu zralé tehdy, dosáhne-li si rukou přes hlavu na ucho opačné strany (Svoboda, 2001).

Posuzování školní zralosti dítěte probíhá obvykle ve dvou fázích. Prvotní screening provádějí již učitelky v mateřských školách, školní lékaři a elementaristky při zápisu dítěte do školy. Nastanou-li nějaké potíže nebo pochybnosti, dochází k podrobnějšímu vyšetření prováděnému v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology (Svoboda, 2001).

Před nástupem do školy je třeba, u každého dítěte jednotlivě, zvážit bedlivě a komplexně situaci. Potenciální ohrožení se týká nejen dětí s lehce podprůměrnou inteligencí, ale také dětí se zcela průměrným nadáním, které pro jiné mimointelektové činitele nebudou moci ve škole toto nadání využít. Při zkouškách školní zralosti je třeba také počítat s rodiči, kteří školu vnímají jako ohrožující činitel jejich rodičovské identity (Matějček & Dytrych, 1994).

#### 3.1.4.1 Základní diagnostické metody školní zralosti

Vstup dítěte do školy je v České republice, ale i v mnoha dalších zemích spojený s věkem. Věk není ale jediným kritériem, který podmiňuje začátek návštěvy základní školy. Tato kapitola slouží k představení nejznámějších testů školní zralosti (Svoboda, 2001).

##### *3.1.4.1.1. Orientační test školní zralosti*

K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří česká verze Kernova testu, která je přepracovaná J. Jiráskem. Původní Kernův test, Grundleistungstest, obsahoval šest úloh. Byly to úlohy obsahující čmárání, obkreslování jednoduchých vět, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství. Tento test byl Jiráskem modifikován na české poměry. Obsahuje tři úlohy - kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Původní Kernova verze obsahovala třístupňovou klasifikaci, Jirásek ve své verzi použil hodnocení pětistupňové. Ke splnění úkolů potřebuje dítě vyvinout určité volní úsilí a dokázat se koncentrovat při konkrétní činnosti. Celkový testový výsledek je označován jako nadprůměrný, průměrný a podprůměrný. Děti, které dosáhly v testu podprůměrného výsledku, je třeba vyšetřit podrobněji. Orientační test školní zralosti má poměrně vysokou reliabilitu pro odhad školní zralosti, ale má především



depistážní hodnotu (Svoboda, 2001). Předpokladem úspěchu v Orientačním testu školní zralosti je vyvinutá schopnost pročleněného vnímání. Proti zjednodušujícímu posuzování školní zralosti jen na základě testu zkoumajícího schopnost pročleněného vnímání byly vznášeny námitky, protože školní úspěšnost je závislá i na řeči dítěte, paměti, určité slovní zásobě a na znalostech získaných v předškolním věku. Proto je Orientační test školní zralosti využíván jako první screening schopností dítěte, ale konečné rozhodnutí ve sporných případech by mělo zahrnovat podrobné psychologické vyšetření dílčích složek mentální výbavy dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### *3.1.4.1.2. Obrázkovo slovníková skúška (OSS)*

Další metodu pro zjišťování školní zralosti, zkonstruoval Kondáš. Tento test zjišťuje slovní zásobu a pohotovost u dětí nastupujících do školy. Test můžeme chápat i jako zkoušku vizuální vstřípnosti. Materiál testu tvoří 30 obrázků a úkolem pokusné osoby je sdělit experimentátorovi, co je na obrázku. Výsledky jsou uváděny v percentilech a pěti stupních. (Svoboda, 2001).

#### *3.1.4.1.3. Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti (PŠŠ)*

Tato škála má za úkol pomáhat při hodnocení způsobilosti dítěte ke vstupu do školy a poukázat na oblasti všestranného duševního rozvoje, které je ještě třeba podporovat. Dítě je v tomto testu požádáno o převyprávění obsahu pohádky, obkreslení písmen a reagování na krátkou jednoduchou komunikační situaci. Hodnotí celkově 16 oblastí a zaměřuje se na komunikační dovednosti, motorickou činnost a sociabilitu dítěte. Každá z těchto oblastí je hodnocena na třístupňové škále (Svoboda, 2001).

Mezi další metody sloužící ke zjišťování připravenosti dítěte na školu patří:

- Vývojový test zrakového vnímání Frostigové
- Vinelandská škála sociální zralosti
- Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové
- Duševní obzor a orientace (DOI)
- Depistážny test školskej zrelosti
- Orientačná skúška pripravenosti na školu
- Kettwigský test školní zralosti
- Frankfurtská zkouška školní zralosti

- Edfeldův Reverzní test
- Göppingenská zkouška
- Krattmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky
- Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky (Svoboda, 2001).

#### 3.1.4.2. Odklad školní docházky

Otázka nástupu do školy je důležitá jak pro rodiče, kteří si přejí, aby bylo jejich dítě ve škole úspěšné, tak i pro dítě samotné. Současné nároky školy jsou pro dítě vysoké, a to nejen v otázce rozumových předpokladů. Jde o nároky na práceschopnost, soustředěnost, respektování autority, plnění úkolů a spolupráci s jinými dětmi (Pešová & Šamalík, 2006).

O odkladu školní docházky rozhoduje podle § 37 odst. 1 školského zákona ředitel spádové školy nebo školy, kterou zákonný zástupce žáka zvolil. Začátek povinné školní docházky musí zákonný zástupce dítěte odložit na základě písemné žádosti podané nejpozději do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, a doložené doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Odborným lékařem, způsobilým posoudit zdravotní stav dítěte pro účely odkladu začátku povinné školní docházky, může být v konkrétním případě dětský lékař nebo praktický lékař pro děti a dorost. O dodatečný odklad školní docházky mohou rodiče požádat tehdy, když se v průběhu 1. pololetí první třídy projeví školní nezralost dítěte<sup>4</sup>.

### **3.2. Význam mateřské školky**

Kromě rodiny ovlivňují výchovu dítěte také zástupci z rozličných sociálních institucí, se kterými jsou dnes děti konfrontovány. Tyto instituce mění stále svou podobu a z tohoto důvodu se v mnoha aspektech liší sociální zkušenosti dnešních dětí od dřívějších generací. Z důvodů vysoké zaměstnanosti rodičů jsou děti často ponechány v péči mateřské školky celodenně. Výchova k sebevědomí, sociální kompetenci a socializaci náleží stále více

---

<sup>4</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona 49/2009 Sb.

učitelkám mateřských škol. Mateřské školy mají tedy významný podíl pro pozitivní vývoj dítěte a zvládnutí problematického chování (Hoskovcová, 2006).

Kromě jiného je předškolní instituce důležitá právě proto, že ve skupině vrstevníků objeví snáze děti, které jsou ustrašené a reagují panicky. Mohou být v rodině svědky vzájemného násilí, a to verbálního i tělesného. Detekování těchto dětí upozorní na jejich situaci sociální pracovníky či jinou odbornou pomoc (Šulová, 2004).

**Jedním z kladů mateřských školek je snížení negativních vlivů sociálně a kulturně deprivovaných dětí.** V tomto ohledu může mateřská škola cílevědomou přípravou a soustavnou výchovou mnoho udělat. Jednoznačně prokázat výhody institucionální předškolní výchovy však nemůžeme. **Jsou známy studie, které uvádějí, že děti, které docházely do mateřských škol, byly sice lépe připraveny, co se týče hygienických návyků a dílčí informovanosti, ale na druhou stranu jsou ve škole méně ukázněné, méně soustředěné a hůře pracují na úkolech než děti, které přicházejí rovnou z rodin.** Jiné práce však upozorňují na to, že děti, navštěvující mateřskou školu, jsou v rámci kolektivu více společenské, sebevědomé, vyrovnanější, méně úzkostné, získávají větší prestiž v kolektivu a nemají tolik neurotických rysů. Langmeier a Krejčířová poukazují na to, že výhody mateřských školek převažují tam, kde dítě přichází do školky již zralé na zařazení do kolektivu a tráví v ní pouze únosnou část dne. Upozorňují také na věcné, personální a zejména pedagogické podmínky ve školce, které také ovlivňují její význam (Langmeier & Krejčířová, 2006). **Mimo pochybnost byla dokázána opožděná připravenost na školu u dětí, které byly vychovávány od útlého dětství v celoustavní péči (Matějček & Rejtar, 1963).** Vzhledem k výše zmíněným souvislostem v rámci sociální zralosti dítěte a jeho následné úspěšnosti ve školním kolektivu je třeba, aby příprava na školu obsahovala nejen nácvik dovedností nebo rozumových návyků, ale i nácvik dovedností sociálních a posilování prosociálních projevů i předškolních dětí. Učitelé mateřských škol, ale i přípravných tříd by měli být modelem takového chování, měli by umět projevit zájem a porozumění pro jednotlivé děti, brát ohled na jejich pocity a s dětmi o těchto prožitcích mluvit. Celá dětská skupinka by měla být směřována k jasně stanoveným, všemi sdíleným cílům, kterých lze dosáhnout pouze společným úsilím dětí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Přijetím dítěte do mateřské školy se stávají rodiče součástí vztahu mezi nimi a mateřskou školou. Mateřská škola se tak stává poskytovatelem určité služby a rodiče očekávají, že bude

plnit jejich očekávání. V dnešní době je situace taková, že se většina mateřských škol nemusí obávat o nedostatek zájmu ze strany rodičů. Snahou každé mateřské školy by mělo být poskytování kvalitních služeb a shromažďování informací o potřebách a očekávání rodičů. V budoucnu dokáže uspět jen taková organizace, která dokáže předvídat, protože v souvislosti s klesající demografickou křivkou si budou rodiče vybírat pouze z takových mateřských škol, které naplní jejich očekávání (Armstrong & Stephen, 2008).

#### **4. Nástup dítěte do školy <sup>5</sup>**

V okamžiku, kdy dítě vstupuje do školy, má již značnou část svého tělesného a duševního vývoje za sebou. Osvojilo si základní pohybové dovednosti, návyky, naučilo se dobře mluvit, přijímat úkoly a dokáže již i spolupracovat. Nástupem do školy je připraveno na těchto základech stavět, dovednosti umět procvičit a rozvinout. Některé funkce budou teprve dozrávat a je celá řada věcí, kterým se dítě musí ještě naučit.

##### **4.1. Adaptace dítěte na školu**

Jak jsme zde již zmínili, nástup do školy pro dítě obvykle znamená velkou a značnou změnu. Na dítě jsou kladeny nároky, jejichž plnění je po dítěti bezpodmínečně požadováno. Dítě se musí na delší dobu obejít bez rodiny a rodičů, podřídit se a přijmout jinou autoritu dospělého a zapojit se mezi velký kolektiv svých vrstevníků (Langmeier & Krejčířová, 2006). Život dítěte ve škole je pevně organizovaný, má pevný rytmus a vyžaduje přestavbu některých vlastností předškolního dítěte. Dítě musí zvýšit vytrvalost v pracovní činnosti při plnění zadaných úkolů, musí ovládnout své egocentrické chování a podřídit se školnímu kolektivu (Kuric, 1986). Musí se vyrovnat s organizací školní docházky, která je zcela odlišná od té v mateřské škole. Způsob práce učitele je založen na takzvaném dálkovém vedení, které je opakem bezprostředního kontaktem a individuálního pobízení. Učitel stojí čelem vůči kolektivu, který pracuje na nějaké činnosti, v průběhu hodiny, trvající 45 minut. Po celou tuto dobu se od dítěte očekává přiměřené soustředění a zachování pravidel školní kázně. Pro šestileté děti je celá vyučovací hodina dlouhá a všechna tato pravidla jsou značně náročná. Nároky jsou

---

<sup>5</sup> Pokud nespecifikujeme v tomto textu jinak, pojmem škola myslíme školu tradiční.

kladeny zejména na aktivní pozornost a na schopnost inhibice spontánní pohyblivosti a hravé činnosti, která v předškolním věku převládala. Výuka klade nároky také na rozumovou vyspělost, pracovní motivaci, zájem a dostatečnou koncentraci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Díky všem těmto atributům se většina dětí setká s různě intenzivními projevy známek nepřízpůsobení. Může docházet k špatnému podřizování kolektivnímu vedení, nesoustředění, neklidnému sezení, hraní, otáčení nebo vyrušování. Projevují se i potíže ve zvládnutí učiva. Dítě nezvládá tempo výuky, uloženou látku a začíná zaostávat v předmětech. Kumulované neúspěchy dítěte mohou snižovat sebecit dítěte a mohou bránit úspěšnému postupu. Při mimořádných případech může dojít i k rozhodování o přerušení docházky a opětovném vrácení dítěte do mateřské školy, popřípadě o přestoupení dítěte do praktické školy nebo vyrovnávací třídy. V každém případě jsou subjektivní prožitky dítěte nepříznivé a mohou ohrozit celý další vývoj jeho osobnosti. **S ohledem na úspěšnost dítěte je ovlivňováno postavení dítěte v kolektivu třídy, což je významné pro jeho budoucí tvoření vztahu k druhým lidem.** Projevy maladaptace se projevují i doma v rámci ranního vstávání, únavy či domácí přípravy. Optimální délka přípravy by u prvňáčků neměla přesáhnout déle než půl hodiny, u složitějších úkolů hodinu, v době jejich dobré výkonnosti. Schopnost samostatně pracovat se u dětí v první třídě vyvíjí postupně, u některých dětí je třeba určité pomoci od rodičů při učení i po několik prvních let školní docházky. U dětí starších by měl být způsob vedení už více bezprostřední. Při přetížení dítěte únava rychle stoupá a mění se i jeho postoj k učení. Nejen, že je postoj dítěte k učení lhostejný, může být až negativní, pozornost rozptýlená a výkon špatný. Dítě si může osvojit negativní pracovní návyky, jako je nesoustředěnost, nepozornost, nevyrovnanost výkonu a četná chybovost. Všechny tyto potíže však vedou ke zvyšujícímu tlaku rodičů, kterým se všichni zúčastnění dostávají do začarovaného kruhu, z něhož je obtížné nalézt řešení pro obě strany. V první třídě se také můžeme setkat s falešnou nálepkou akutního či chronického onemocnění, které dítě dostane na základě ranního zvracení, bolestí hlavy, břicha nebo pálení očí. I tyto problémy však mohou mít základ ve školních problémech a většinou se neobjevují o víkendech či prázdninách (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Všechny potíže mohou přetrvávat u dítěte krátkou dobu, ale mohou se také stupňovat a trvat i po celý první rok školní docházky. **Abychom zamezili potížím dítěte při školní adaptaci, je třeba myslet na ty to podmínky:**

- V předchozích vývojových etapách si dítě osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na začátku školní docházky očekávají (Langmeier & Krejčířová, 2006).
- V současné době má dítě rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).
- K budoucímu soustavnému učení ve škole je dítě dostatečně motivováno (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Plně adaptované dítěte na školní docházku se dokáže přizpůsobit požadavkům učitele, spolužáků a celému nově vzniklému sociálnímu prostředí během vyučování, při hře, při organizovaných pracovních činnostech ve škole i mimo školu. Proces adjustace nebývá jednoduchý ani pro děti, které jsou zcela zdravé a bývají na školu dobře připravovány. **Složitější procesem adaptace procházejí děti, které jsou postiženy různými defekty, ať jsou defekty vrozené či způsobené nemocí. Různé druhy postižení, které dítěti brání v normálním vývoji, ztěžují nebo i vylučují úspěšnou adaptaci dítěte na školní podmínky (Langmeier & Krejčířová, 2006).** K překážkám, které dítěti úspěšnou adaptaci znemožňují, zejména patří:

- výrazně podprůměrný intelekt,
- endokrinní, tělesné či smyslové postižení,
- nemoci znemožňující normální tělesný, pohybový a duševní vývoj a
- různé druhy neurotického postižení (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Všechny tyto překážky způsobují to, že dítě zvládá požadavky školy slabě nebo nedostatečně a v důsledku nedostatečných vnitřních předpokladů v oblasti somatické a psychické si neosvojí nové formy chování. Pokud si dítě neosvojí správné formy chování a projevuje se emocionální labilitou a psychickou nevyrovnaností, mluvíme o maladaptaci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Adaptaci na školu negativně ovlivňují zejména:**

- příznaky fyzické ve formě psychomotorického neklidu, nedostatečné pohybové koordinace, nízkého vzrůstu nebo obezity dítěte,
- emocionální nezralost, projevující se zejména velkou závislostí na dospělé osobě nebo chováním se neadekvátně dosaženému věku,
- předčasný vstup do školy, kdy je dítě traumatizováno školním prostředím,
- pozitivní nebo negativní talentové varianty, kterými se myslí jednostranné či výrazné nadání nebo dominující nezpůsobilost při určité činnosti,
- abnormalita v rámci sociálních situací, kterou myslíme přílišnou plachost, samotářství, komplexy méněcennosti, zvýšené sebevědomí nebo povýšenost,
- abnormalita v emociální rovině, například velká náladovost, apatie či velká vzrušivost,
- intelektové těžkosti, spočívající v pomalosti reakcí, nesprávném chápání pokynu učitele, selhávající interakce se spolužáky v důsledku nesprávnosti interpretace jejich chování,
- asociální tendence, které se u dítěte projevují ničením majetku, silným odporem k autoritám, záškoláctvím nebo vulgárním vyjadřováním a
- problémy se zvládnutím počátečního psaní a čtení  
(Kuric, 1986).

**4.2. Role žáka**

Tím, že se dítě stalo žákem, získalo společenskou hodnost. V mnoha případech dítěti velmi záleží na tom, aby rodiče měli zájem o jeho školní práci, chce, aby s ním rodiče sdíleli jeho radosti i starosti, úspěchy i neúspěchy. Dítě chce, aby byli rodiče na jeho straně (Matějček, 1999).

Dítě by mělo být jako žák spokojené a mělo by prožívat subjektivní pohodu.

**Pro atributy subjektivně prožívaného pocitu spokojenosti je nutno naplňovat:**

- Opakovaný prožitek kladné odezvy a dlouhodobě trvající možnost vlastního uplatňování. Pro děti, začínající školní docházku, to znamená, že mají vědomí vlastní ceny pro skupinu, která ve třídě vzniká. Dále pak vědomí toho, že je možno někdy

selhat, bez snížení jeho postavení ve skupině a pocit, že spolužáci stojí o to, aby se podílelo na společných činnostech (Prokešová, 2005).

- Pocit zdraví, který je vyjádřen přesvědčením o dostatku fyzických i duševních sil k úkolům, které musí dítě každodenně plnit (Prokešová, 2005).
- Vědomí možnosti dalšího rozvoje, ve kterém je podporováno jak rodiči, tak i učitelem (Prokešová, 2005).

K autentickému pocitu spokojenosti školáka bude mít nejbližší pravděpodobně dítě, které bude při vstupu do školy vybaveno přiměřenou sebedůvěrou i sebekontrolou, bude zvědavé a zejména otevřené komunikaci s ostatními spolužáky (Prokešová, 2005).

#### 4.3. Role rodičů

Zcela bez pochyby jsou rodiče těžištěm výchovy dítěte. V době předškolní mohou dítěti pomoci tak, aby se později dobře adaptovalo na školu (Matějček, 1999).

Rodiče by měli dítě povzbuzovat při tvořivé činnosti a sledovat, zda dítě správně uchopuje tužku. Mohou cvičit nenásilně schopnost dítěte přijmout nějaký úkol, pracovat na něm a dokončit jej, což je velmi užitečná položka školní přípravy. **Dle výzkumů je také dokázáno, že v rodinách, ve kterých se dětem často čte, jsou děti lépe připraveny na školní čtení.** Úspěch je dán motivací dítěte, bohatší slovní zásobou a pohotovějším vyjadřováním myšlenek. V intelektovém vývoji dítěte dochází v tomto věku k rozvoji schopnosti vnímání podrobností a detailů. Ve škole se po dětech požaduje, aby byly schopny rozlišit zrakem i sluchem písmena, hlásky a slabiky, aby byly schopny procesu analýzy a syntézy. V tomto směru mohou být rodiče nápomocni tím, že nacvičují s dítětem rozlišování zvuků jednotlivých hlásek nebo hrají s dítětem hru, které děti říkají slovní fotbal. V této hře si dítě ozřejmí, že slova se skládají ze slabik. K vývoji procesu analýzy a syntézy pomáhá také hraní si se stavebnicí (Matějček, 1999).

V okamžiku, kdy dítě nastoupí do školy, mu velice záleží na tom, aby rodiče měli zájem o jeho školní práci, aby mu byli nápomocni při jeho starostech a radostech, úspěších i neúspěších. Rodiče by tedy měli projevovat zájem o školní práci dítěte a tento zájem nepodceňovat. Práce s dítětem by měla probíhat v klidu a pohodě a se značnou trpělivostí rodiče. Na začátku školní docházky je vhodné udělat učení zajímavé a přiměřeně dlouhé tak, aby si



mozková centra dítěte mohla odpočinout. Během učení s dítětem je vhodné, aby rodiče předjímalí možné chyby dítěte, aby mu poradili, pomohli. Za dobrý výkon či snahu by měli rodiče dítě pochválit popřípadě povzbudit a zajímat se o školu jako celek, tedy o všechny činnosti dítěte v ní (Matějček, 1999).

V současné společnosti existuje několik přístupů k dítěti:

- **Tradiční**

Rodiče jeví maximální zájem o dítě i jeho péči, potřeby dítěte, které uspokojí ve všech rovinách (Šulová, 2005).

- **Moderní**

Tento přístup očekává bezproblémový vývoj dítěte, v rámci kterého by mělo dítě kvalitativně i kvantitativně vzorně propívat. Přes dítě mohou být částečně realizovány ambice rodičů, a je jím vyjadřována hodnota jejich úspěchu. Skutečnou hodnotou pro tyto rodiče je čas. Někteří z nich však věnují dítěti tuto valutu, za podmínky vyžadovaného efektu. Snaží se tak maximálně zefektivnit čas svých dětí (Šulová, 2005).

- **Hledající**

Tato skupina české populace rodičů jsou mladé lidé, kteří se vracejí k přírodě a přirozenému. Inspirují se u přírodních národů a snaží se o přirozený vývoj dítěte bez vlivu civilizace (Šulová, 2005).

Výchovné postoje rodičů prochází určitým vývojovým procesem a utvářejí dítěti vztah k vlastním rodičům i jiným vychovatelům. Tvoří je dosavadní citový i psychosociální vývoj, inteligenci, postoj k vzdělávání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty a úzkosti (Matějček, 1992).

Výchovné postoje prochází svým vývojem ve vztahu k mnoha celospolečenským i individuálním proměnným. Každá rodina má své jedinečné i sociální uspořádání, a to je ovlivněno nejen aktuální historickou situací či celospolečensky prosazovanými normami, ale faktory mnohem intimnějšími (Šulová, 2005).

### **Při působení na dítě se můžeme setkat s negativními výchovnými postoji rodičů:**

- **Výchova zavrhuje**

S touto výchovou se lze setkat spíše ve skryté než ve zjevné formě. K těmto nevraživým postojům vůči dítěti dochází převážně tehdy, když dítě jednomu z rodičů připomíná nějaký životní nezdár, zklamání, otřes nebo jinou životní nepříjemnost (Matějček, 1992).

- **Výchova zanedbávající**

Míra zanedbávání má v rodinách podobu od lehké a výběrové až po hrubou a celkovou. Dnes již nejsou děti příliš přetěžovány nadměrnými pracovními úkoly, častěji jsou ponechány samy sobě. Škola je jimi vnímána jako nutné zlo, kterému je třeba se vyhnout. Obvykle si zanedbané děti nedokáží vytvořit vědomí povinnosti. Jejich školní prospěch bývá celkově rovnoměrně snížený, může tedy budit klamný dojem, že jde o výsledky sníženého nadání (Matějček, 1992).

- **Výchova rozmazluje**

Rodiče, popřípadě jiní vychovatelé, na dítěti až nezdravě citově lpějí, zbožňují je. Chtějí, aby dítě zůstalo stále takto dětsky roztomilé, nedospělé a citově na nich závislé. Dítěti nedovolují se přirozeně osamostatňovat, aby se jim neodcizilo a nezkazilo. Ve školním prostředí působí tyto strategie značné potíže. Rodiče na dítě nekladou žádné nároky, odstraňují mu z cesty všechny překážky, podřizují se jeho přáním a náladám. Rodiče u dítěte ztrácí autoritu, nedodávají mu jistotu při soužití s jinými dětmi i dospělými (Matějček, 1992).

- **Výchova příliš úzkostná a hyperprotektivní**

Rodiče rovněž nezdravě lpějí na dítěti, ale ze strachu, aby si neublížilo. Ochraňují dítě, brání mu v běžných činnostech, zbavují je vlastní iniciativy a neurotizují je neustálým omezováním jeho aktivity. Ve školním prostředí je třeba dbát na to, aby se tyto děti nestaly obětí šikany, takzvanými obětními beránky (Matějček, 1992).

- **Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte**

Rodiče, zastupující tento typ výchovy, se přepjatě snaží, aby bylo dítě nejdokonalejší v oboru, který pokládají za významný. Často na dítě přenášejí svou neuspokojenou touhu po hodnotách, které se jim v životě nepodařily. Dítě tak bývá nástrojem k jejich

vlastnímu uspokojení. Dochází tak k přetěžování dítěte a velkému důrazu na výkonnost dítěte (Matějček, 1992).

- **Výchova protekční**

Rodiče se rovněž snaží o dosahování hodnot, které sami pokládají za důležité a výhodné. Rozdíl je však v tom, že jim záleží pouze na těchto hodnotách, nikoli na způsobu jejich dosahování. Jejich dítě tedy nemusí být dokonalé, ale aby se dostalo tam, kde ho chtějí mít (Matějček, 1992).

Dítě se, jako žák první třídy, setkává zátěží. Stejně tak, jako pro dospělé, není zátěž sama o sobě, pro dítě ani špatná ani dobrá, v závislosti na tom, jak se dítě se zátěží vyrovnává. Vývoj bez postupného vystavování zátěži a jejího zvládnutí možný není (Stuchlíková, 2005). Jak jsme zde již zmínili, Vygotského zóna optimálního vývoje určuje, že zátěž by měla být až za hranicí možností dítěte, aby ji s určitou pomocí dovedlo zvládnout a přitom se posunulo ve vývoji dál (Vygotskij, 2004).

Rodiče pomáhají dítěti při domácí přípravě. Domníváme se, že v rámci této činnosti se projevují specifika rodičovských rolí.

Matka se snaží získat nerušenou pozornost dítěte, udržuje jeho pozornost a pečuje o komfort dítěte. Otec preferuje experimentování a exploração s dítětem. Otec zjišťuje, co již dítě umí, podněcuje jeho aktivitu, interakce je riskantní a pro dítě spíše náročná. Dítě před ním málokdy projevuje nelibost (Šulová, 2005). Cílená výchova rodičů většinou vede k tomu, aby z chlapce vyrostl odvážný muž a z děvčete trpělivá žena. Otcové děti tedy zauímají autoritativnější postoj spíše k chlapcům než k dívkám a chlapci bývají většinou přísněji trestáni (Beal, 1994; Gessel, 1976).

Otec v rodině působí jako podporující článek v dětské samostatnosti, nezávislosti a sebedůvěry. Dětem, kterým se otcové věnovali, se lépe vytvářel pocit jistoty ve své schopnosti, měly vyšší sebedůvěru a byly schopné přijmout odpovědnost za své činy (Warshak, 1996).

Výzkumy, týkající se sourozenců, prokázaly, že největších úspěchů dosahují nejčastěji děti prvorozené a nejmladší děti. Až po těchto dětech se umísťují děti ostatní. Tyto rozdíly lze vysvětlit odlišnou uplatňující výchovou rodičů, jejich odlišnými požadavky případnou kontrolou splněných úkolů. Větší požadavky i vyšší kontrola bývá více preferována u dítěte

prvorozeného. O jedináčcích můžeme vypovědět obdobné informace jako o dětech prvorozených (Altus, 1977).

Pro rodiče je důležité si uvědomit, že nemusí někdy vidět všechno, co může být pro dítě zátěží. Rodiče mají určitá očekávání, co by dítě mělo v určitém věku zvládat. Vývoj však neprobíhá rovnoměrně a je třeba si uvědomit, že určitá sociální očekávání, mohou být pro dítě určitou formou stresové situace. Přílišná pozornost konfrontuje dítě se selháváním a zklamáním rodičů a stává se tak druhotnou zátěží vedle původního problému. Zvládání zátěže se nemusí vždy dítěti podařit optimálním způsobem, což v něm zanechá silné negativní emoce. Jejich budoucí emoční kompetenci spoluvytváří to, jak na něj v této situaci rodiče reagují. Dítě potřebuje svým emocím rozumět, potřebuje od rodičů modely, jak je zvládat (Stuchlíková, 2005).

**Vůči škole rodiče mohou vystupovat čtyřmi možnými variantami:**

- **Rodiče jako klienti**

Tito rodiče vybírají dítěti školu tak, aby z ní mělo co největší užitek. Tato pozice také předpokládá, že rodiče mají právo na informace o dítěti a škola jim nabízí konzultace, kde získávají rady ohledně pomoci, kterou mohou dítěti poskytnout (Rabušicová, 2009).

- **Rodiče jako partneři**

V této variantě jde o předpoklad, že rodiče jsou aktivními a středními postavami v rozhodování, mají stejnou pravomoc a ekvivalentní odbornost jako pracovníci ve škole. Ve škole se mohou dostávat do role výchovných partnerů, tedy jednotlivců či skupin, kteří jednají v zájmu péče o děti a jejich edukaci. Primárním zájmem rodičů je co nejvíce prospět svým dětem (Rabušicová, 2009).

- **Rodiče jako občané**

Tato varianta vidí rodiče, jež aktivně uplatňují vůči školám svá práva a svou individuální i kolektivní odpovědnost. Zúčastňují se veřejné politiky anebo spolupracují na rozvoji lokálních komunit a angažují se v dobrovolných aktivitách (Rabušicová, 2009).

- **Rodiče jako problém**

Tento přístup vychází z předpokladu, že rodiče nemají zájem o výchovu dětí ani o spolupráci se školou nebo naopak se snaží školu ovládnout.

- Rodiče nezávislí (ke škole jsou nedůvěřiví, příliš nekomunikují a vzdělávací podporu pro své dítě hledají mimo školu)
- Rodiče špatní (o výsledky svých dětí se nezajímají, nepodporují učení svých dětí ani školu)
- Rodiče snaživí (většinou bývají přehnaně aktivní a ke škole kritičtí) (Rabušicová, 2009).

To, jakým způsobem jsou rodiče ve vztahu se školou, jak sami vnímají svoji roli, je velmi důležitým aspektem, od něhož se odvíjí další důležité oblasti jako je komunikace, vzájemná percepce, aktivity a spolupráce a participace (Rabušicová, 2009).

#### **4.4. Role učitele<sup>6</sup>**

Role je odborný výraz, který v obecném smyslu slouží k popisu vztahu mezi jedincem a okolím či společností. Ke každé pozici, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného chování. S profesí učitele jsou neustále spojeny odlišné druhy očekávání. Tato očekávání pak vytvářejí segmenty rolí s vysokou mírou pravděpodobnosti konfliktů mezi těmito odlišnými požadavky (Havlík & Koťa, 2002).

Učitel není jen zaměstnancem školy, ale jako každý jiný občan v moderní společnosti, má celou řadu jiných pozic, které si vyžadují určité role. Učitel se tak může dostávat do situací, kdy prožívá vnitřní konflikt rolí. Znamená to, že může cítit to, že plnění jedné role může narušovat plnění požadavků, plynoucích z role druhé. Vědomí velké zodpovědnosti a značných psychických nároků může vést u učitele k prohlubujícím se psychickým krizovým stavům, takzvanému burn-out syndromu, kterým trpí lidé, v emocionálně náročných profesích (Havlík & Koťa, 2002). Syndrom vyhoření se vyznačuje ztrátou energie a idealismu, která vede k frustraci, stagnaci, zklamání, bezmoci, rezignaci a apatii. Nejnadšenější a nejhrořlivější lidé, učitelé, upadají do nejzávažnějších podob projevů a forem vyhoření nejčastěji. Na tento proces se lze dívat také na oprávněnou reakci organismu na dále neúnosnou situaci, permanentní stres, totální vyčerpání a snahu na tento problém upozornit (Křivohlavý, 1998).

---

<sup>6</sup> V souladu s konvencí v českém jazyce je v celém textu termín „učitel“ používán nikoli v genderovém významu, nýbrž označuje souhrnně jak ženy, tak muže.

**Psychickou zátěž učitelské práce lze identifikovat v těchto rovinách:**

- percepční (permanentní kontrola žáků, vysoké nároky na pozornost),
- kognitivní (nároky na využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů, nároky na myšlení),
- emocionální (kontrola emocí, udržování osobních vztahů k žákům, udržování emoční atmosféry),
- sociální (nároky na komunikaci a povinnost sociálního vedení) a
- seberegulační (nutnost introspekce, sebevýchovy, sebehodnocení a sebepojetí) (Urbánek, 2009).

Učitelé jsou osoby, zaměřující se na předávání poznatků, postojů a dovedností. Je známo, že v učitelské profesi je trvale větší zastoupení žen než mužů. Tento stav se označuje jako feminizace školství. **Feminizace není žádným novým jevem, již od druhé poloviny 19. století dochází k absolutním i relativním přírůstkům učitelek** (Havlík & Koťa, 2002).

**Pro tento fenomén jsou charakteristické dvě okolnosti:**

- V posledních desetiletích zůstává vysoký podíl žen v této profesi stejný.
- Stupeň feminizace je závislý na druhu škol (Průcha, 2009).

**Tabulka č. 8: Podíl žen v učitelské profesi.**

Školy	Podíl žen mezi učiteli
MŠ	99,9 %
ZŠ, 1. stupeň	94,8 %
ZŠ, 2. stupeň	74,3 %
SŠ	58,3 %
VOŠ	61,2 %

(Průcha, 2009, s. 397)

Kromě základní části pracovního pole učitelů, přímé výuky, vykonává učitel méně viditelný, přesto velmi důležitý druh práce. Vytváří příznivé edukační klima ve třídách, kterého dosahuje díky komunikaci a interakci s žáky, podporou při jejich učení a tvoření kooperativních vztahů mezi žáky (Průcha, 2009). Jsou známy výzkumy, které uvádějí, že

nepříznivé studijní prostředí a nižší sebeúcta studentů vzniká ve třídě, ve které má učitel hostilní smysl pro humor (Kuiper & Olinger, 1998).

V rámci primárního vzdělávání by měly být rozvíjeny důležité komponenty emocionální kompetence.

**Dle Brockerta a Brannové ji tvoří pět důležitých schopností, které lze pokládat za klíčové:**

- **Sebeuvědomění**

Uvědomění si sebe samého, orientace ve vlastním požitkovém světě, pochopení různých příčin citů, snaha porozumět vlastnímu životu, schopnost verbalizace vlastních pocitů, porozumění neverbálnímu vyjádření ostatních (Brockert & Brannová, 1997).

V rodinách, v nichž se pocity vyjadřují a otevřeně se o nich mluví, si děti dokáží vytvořit slovník, s jehož pomocí mohou o pocitech uvažovat a sdělovat je. Naopak v rodinách, kde se pocity potlačují a členové rodiny se emocím vyhýbají, je větší pravděpodobnost, že děti budou emočně méně zdatné (Prokešová, 2005).

- **Organizace vlastního života**

Schopnost ovládnutí vlastních nálad a zpracovávat negativní pocity (Brockert & Brannová, 1997). Děti by si měly osvojit schopnost pochopit rozdíl mezi dobrým a špatným chováním, osvojit si zájem o druhé a smysl pro odpovědnost. V případě porušení morálních pravidel by měly prožívat negativní emoční reakce (Prokešová, 2005).

- **Motivování sebe samého**

Schopnost pokračovat v řešení úkolu i přes neúspěchy (Brockert & Brannová, 1997). Dítě, které bude přesvědčováno o tom, že je průměrným žákem, bude své výkony směřovat pouze k průměrným výsledkům. Dětem je proto třeba poskytovat příležitosti k tomu, aby své úkoly zvládaly a v případě neúspěchu jim ukázat, jak neúspěchy překonávat. Naučíme-li dítě očekávat úspěch svého jednání a umožníme-li mu získat zkušenost, že něco dokáže, posilujeme jeho sebedůvěru a soběstačnost (Prokešová, 2005).

- **Empatie**

Schopnost soucítění a chápání pocitů ostatních (Brockert & Brannová, 1997). Schopnost vcítit se do problémů druhých je pokládána za jednu z hlavních sociálních

dovedností. Ve škole by pro děti měly být organizovány hry, jejichž prostřednictvím se děti učí větší citlivosti k druhému. Schopnost empatie je třeba rozvíjet, neb děti se silnou schopností vciťování mají sklon být méně agresivní a více se věnují sociálním aktivitám (Prokešová, 2005).

- **Angažovanost v kontaktu s druhými lidmi**

Aktivní vyhledávání kvalitního kontaktu s druhými lidmi (Brockert & Brannová, 1997). V období primárního vzdělávání by měly být rozvíjeny schopnosti jako je umění sdílet osobní informaci, klást druhým otázky, vyjadřovat zájem a dovednost aktivně naslouchat (Prokešová, 2005).

Učitel, který je náležitě připraven a vybaven vlastními kompetencemi, může v tomto ohledu udělat pro děti mnohé. Měl by mít schopnost záměrně využívat vzdělávací obsah jednotlivých předmětů v primárním vzdělávání k podpoře emocionálního rozvoje žáků, vést žáky k tomu, aby prožívali, k adekvátnímu vyjadřování vlastních emocí a k chápání pocitů ostatních a ke schopnosti regulovat vlastní emoční prožívání a reakce. Ve třídě by měl učitel vytvářet takové klima, aby bylo příznivé k vytváření sociálních dovedností a bylo současně zdrojem podpory pro každého žáka. Učiteli by neměly chybět ani ostatní předpoklady, jakou je osobní zralost, sociální kompetentnost, citlivost i vnímavost a v neposlední řadě schopnost akceptovat zvláštnosti jednotlivých dětí v oblasti jejich prožívání a chování. Učitel by si měl také uvědomovat, že jeho práce vyžaduje značnou sebereflexi a práci s vlastními emocemi (Prokešová, 2005).

Škola i učitel by měli mít na paměti, že písemná forma styku mezi rodiči a školou je užitečná jen pro některá sdělení, například když jde o termín třídních schůzek. V případě, že má dítě ve škole nějakou nesnáz, problém, pomůže lépe rozhovor. Ústně lze lépe vysvětlit, s čím konkrétně má dítě problém, popřípadě jak by ho měli rodiče nejsnáze vyřešit (Kubička, 1959).

#### **4.5. Součinnost rodičů a školy**

Škola přináší mnoho změn do života dítěte a rozdíl mezi životem doma a životem ve škole je pro dítě v první třídě obzvláště velký. Ve škole zažívá pocity ohrožení a je pro něj obtížné zvykat si na povinnosti, jež doma nejsou. Dítě se lépe přizpůsobuje těmto požadavkům a



střídavému životu doma i ve škole, když rodina a škola od začátku spolupracuje (Kubička, 1959).

**Vztahy mezi rodiči a školou se tradičně omezovaly na jednosměrný přenos informací a kontakty probíhaly pouze tehdy, bylo-li třeba řešit určité problémy, týkající se docházky, prospěchu či chování dítěte.** V sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století začali být rodiče vyzýváni k častějšímu a systematičtějšímu kontaktu. Rodiče byli zváni na formální diskuze, kde s učiteli diskutovali o školním prospěchu dětí, konzultovali s učiteli školní výchovu a vzdělávání dětí. V devadesátých letech bylo umožněno rodičům více se zapojovat a spolurozhodovat o školním dění. Tyto změny vycházely z představy, že pokud mají rodiče vhodné podmínky, mohou ve vzdělávacím procesu svých dětí uplatnit své zájmy a činit odpovědná rozhodnutí. Motivace angažujících se rodičů vychází z individuálně definovaných očekávání, ke klíčovým však patří tyto: zajišťovat rovnost šancí, vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává ve školách, zvyšovat úspěšnost dětí, mít vliv na školu, vědět, co se ve škole děje, podporovat ji, ale také získat porozumění od školy a možnost sdružovat rodiče s podobnými edukačními potřebami. V současné době jsou rodiče vnímáni jako nepominutelní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Vedle dítěte a učitele tvoří třetí vrchol v pomyslném trojúhelníku vztahu v edukačním procesu. Svými názory významně ovlivňují chod školy a tvoří silnou skupinu (Rabušicová, 2009).

**V průběhu 2. poloviny 20. století lze identifikovat čtyři základní modely mezi rodinou a školou:**

- **Kompenzační model**

Tento model převládal v šedesátých a sedmdesátých letech a vycházel z ideje rovných příležitostí, které byly definovány na základě socioekonomického zázemí rodin.

- **Konsenzuální model**

V sedmdesátých a osmdesátých letech se začal prosazovat tento model, ve kterém šlo převážně o konsensus s oficiálním vzdělávacím systémem. Důraz se kladl na informovanost rodičů, škola a rodina byly vnímány jako sobě rovné a dokonce jako překrývající se teritoria.

- **Participační model**

Tento model získal největší podporu v osmdesátých a devadesátých letech. Rodiče jsou v tomto modelu aktivními občany schopnými podporovat děti ve vzdělávacích

činnostech. Rodiny se jako socializační a výchovné instituce mění a jejich výchovná síla se dostává do konkurence s jinými socializačními činiteli.

- **Model sdílené odpovědnosti**

Tento model je předmětem současných diskuzí a posunuje participační přístup k ještě většímu podílů rodičů na rozhodování, ke společné odpovědnosti učitelů a rodičů za výsledky konkrétních rozhodnutí (Rabušicová, 2009).

Dobré vztahy mezi školou a rodinou jsou žádoucí. Proces budování vztahu školy a rodiny i jeho výsledky může přinášet jistá rizika nebo dokonce jednu ze stran poškozovat. Jádrem problematiky spočívá v odlišnosti socioekonomických, kulturních či etnických hledisek. Představa školy o tom, co rodiče a děti potřebují, vychází spíše z uniformního a stereotypního obrazu. Díky tomuto faktu mohou být pak některé skupiny znevýhodněny (Rabušicová, 2009).

Rodiče ke škole přicházejí s určitými očekáváními. Od školy očekávají, že na ni delegují převážnou část odpovědnosti za výchovu dítěte. Škola však nemůže, ze své podstaty, napravit mnohé z toho, co je zanedbáno již v samotné rodině. Rodina očekává, že škola bude naplňovat mnohé z jejich představ, očekávání a iluzí. Pro dítě začínající školní docházku představuje škola startovní sociální pole, neb vybavuje člověka kvalifikačními předpoklady dalšího společenského vzestupu. **Skutečnost, zda si dítě vzdělání i kvalifikaci osvojí, je významně závislá na hodnotě, kterou rodina vzdělání připisuje.** V rodinném prostředí jsou formovány postoje ke vzdělání a oceňování jeho významu, ochoty dobrovolně se podrobit jisté formě zkáznění a intelektuální práce a preferování vzdálené budoucnosti na úkor přítomnosti (Havlík & Kořá, 2002).

Učitelství je velmi osobní a mechanická záležitost, je však třeba mít na paměti, že učitelé nejsou matky ani otcové. I když dítě zpravidla zařazuje učitele mezi své významné druhé, od nichž se učí reakce na okolí, jistá míra vyžadovaného odstupu a regulace nedovoluje v běžných podmínkách překročit jisté hranice. Tyto hranice může učitel překročit v případě krizové intervence, avšak roli vymezenou institucí by neměl nikdy zcela opustit (Havlík & Kořá, 2002).

#### **4.7. Problematika vzdělávání dětí se specifickými potřebami**

Cílem současného školství je vytvořit školní prostředí poskytující stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistit žákům se specifickými potřebami právo na rozvoj individuálních předpokladů. Žáci se speciálními potřebami jsou integrováni do všech typů škol a školských zařízení (Vítková, 2009).

Bürli tvrdí, že integrace dětí se specifickými potřebami je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání v nejméně možném omezujícím prostředí, které optimálně odpovídá skutečným potřebám dětí. Žáci se specifickými potřebami by se měli vzdělávat mezi svými vrstevníky při integraci jako vzájemném procesu. Jako cíl této integrace Bürli vidí v rovnosti šancí, vzájemném porozumění a v akceptaci (Bürli, 1997).

Zásady a cíle vzdělávání jsou:

- rovný přístup ke vzdělání
- individuální přístup ke vzdělávacím potřebám jedince
- bezplatnost vzdělávání
- možnost vzdělávání po dobu celého života (Vítková, 2009)

##### **4.7.1. Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků**

V sociální a ekonomické stratifikaci společnosti můžeme nalézt řadu faktorů, které mohou šance jednotlivých jedinců významně diferencovat (Havlík & Koťa, 2002). Prostředí dětí, které vyrůstají v rodině s nižším socioekonomickým a sociokulturním statusem, je obvykle méně příznivé než v rodinách s vyšším ekonomickým postavením a s vyšší vzdělaností rodičů. Sociálně znevýhodnění žáci jsou tedy děti, které nemají stejné příležitosti ke vzdělání jako většinová populace žáků, a to především díky nepříznivým sociokulturním podmínkám svých rodin nebo prostředí (Průcha, 2009).

Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje školské poradenské zařízení. Tyto děti mají právo na vzdělávání, jehož obsah, forma a metoda odpovídá jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Ředitel školy má právo zřídit funkci asistenta pedagoga se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V legislativě České republiky je vzdělávání žáků se

sociálním znevýhodněním zakotveno, v edukační praxi je však situace méně příznivá (Průcha, 2009).

#### **4.7.2. Vzdělávání žáků z etnických menšin a z rodin imigrantů**

Tato problematika se týká dětí, které jsou příslušníky některé etnické menšiny usídlené v České republice (Průcha, 2009). Je odhadováno, že dnes žije asi 150 milionů lidí mimo svou mateřskou vlast nebo mimo vlast, ve které mají občanství (Martin, 1994).

V celkovém počtu dětí v mateřských školách činí podíl cizinců necelé jedno procento, z toho je nejvíce Vietnamců, Ukrajinců a Slováků. V základních školách tvoří cizinci 1,5 % žáků. Nejčastěji jsou zastoupeni Vietnamci, Ukrajinci, Slováci a Rusové. Vyskytují se zde i Arméni, Číňané, Němci a jiní. Celkově jsou v základních školách zastoupeni žáci s více než sta etnických skupin, přičemž některé z nich jsou nám velmi kulturně vzdáleny. Jedná se například o Mongolce, Gruzínce, Kazachy a Pákistánce (Průcha, 2009).

Domníváme se, že problémy adaptace těchto dětí na školu nemá intelektuální základ, ale praxe ověřila, že tyto děti potřebují speciální přístup. Nejdůležitějším faktorem adaptace těchto žáků je míra kulturní odlišnosti a stupeň ovládnutí češtiny (Průcha, 2009).

#### **Problematika začleňování cizinců do škol spočívá zejména:**

- v komunikaci s žáky cizinci, kteří mnohdy neovládají dostatečně český jazyk. V tomto smyslu hraje v začleňování žáků velkou roli příbuznost či vzdálenost jazyků (Průcha, 2009),
- v praktických pedagogických problémech spojenými s edukací cizinců. Tyto problémy souvisí se zařazováním cizinců do určitého ročníku, kvalitou jejich předchozího vzdělávání, problémem jejich klasifikace a komunikace s rodiči žáků (Průcha, 2006) a
- v postojích rodičů žáků k českému školnímu vzdělávání (Průcha, 2009).

##### 4.7.2.1. Vzdělávání romských žáků

Proces vzdělávání romských žáků a studentů je charakteristický tím, že toto etnikum žije v odlišném kulturním a sociálním prostředí a hovoří odlišným jazykem. Osvojuje si vědomosti, dovednosti a návyky (životní, školní, pracovní), které mu umožní lépe se integrovat do života majoritní společnosti (Němec & Štěpařová, 2009).

Hlavní příčiny školních problémů romských žáků jsou tyto:

- Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka
- Hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělání
- Vnímání času a struktura dne
- Peníze
- Vnímání odlišnosti (Němec & Štěpařová, 2009).

#### *4.7.2.1.1. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka*

Romské děti nemají před nástupem do školy dostatečnou možnost seznámit se spisovným jazykem, který je v rodině značně ovlivněn mnoha interferencemi, například vzájemným působením češtiny a romštiny (Němec & Štěpařová, 2009).

Příčinami školního neúspěchu dětí z romských rodin bývá jak neznalost českého jazyka a neznalost formálního jazyka školy a neznalost významů pojmů (Šotolová, 2001). Učiteli bývá někdy neschopnost myslet ve vyučovacím jazyce vnímána jako snížený intelekt. V této souvislosti jsou možností přípravné třídy pro tyto děti, ve kterých rozvíjejí slovní zásobu a na konkrétních příkladech se učí češtinu prakticky používat (Němec & Štěpařová, 2009).

#### *4.7.2.1.2. Hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělání*

V rodinách Romů vyrůstají děti v prostředí, kde jsou vyznávány hodnoty odlišné od hodnot, které uznává většina majoritní společnosti. Výrazným fenoménem stále zůstávají relativně brzká mateřství, takzvané období prvního mateřství. Tento fakt souvisí s další hodnotou romské společnosti. V těchto rodinách je nepředstavitelné, že by se měla žena dále vzdělávat, neb má být připravena především na roli matky. Obecně romští rodiče nehodnotí školu příliš vysoko, protože mají pocit, že ji ke svému životu také nepotřebovali. Mnohé rodiny však pojetí této hodnoty mění (Němec, Štěpařová, 2009).

Nízká vzdělanostní úroveň je zřejmá z tabulky č. 9. Výzkum probíhal v roce 2001, účastnilo se 836 respondentů.

**Tabulka č. 9: Vzdělanostní úroveň romské populace.**

Stupeň vzdělání	%
Bez vzdělání	2,9
Zvláštní škola	15,8
Neukončené základní vzdělání	10,1
Základní a nedokončené učňovské vzdělání	40,6
Vyučení bez maturity	20,7
Vyučení s maturitou	2,4
Střední odborné bez maturity	3,6
Střední odborné s maturitou	2,2
Vysokoškolské	1,7

(Navrátil, 2003)

#### *4.7.2.1.3. Vnímání času a struktura dne*

Vzhledem k tomu, že dítě v romské rodině vyrůstá s rodiči, kteří jsou často nezaměstnaní, není čas v rodině tak striktně rozdělen jako v rodinách, kde rodiče pracují. V romských rodinách neexistuje diferenciací mezi takzvaným vázaným a volným časem. Z těchto důvodů není v dětech přirozeně vytvářen smysl pro časovou souslednost vytvářející základ denního režimu. Povědomí o posloupnostech určitých aktivit pak vytváří předpoklad pro osvojování si jednoduchých pravidel (Němec & Štěpařová, 2009).

#### *4.7.2.1.4. Peníze*

Romské dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se zcela odlišně hospodaří s penězi, než je tomu v majoritní společnosti. Z výzkumu Němce vyplývá, že se romské děti v předškolním věku domnívají, že peníze vznikají na posteli, kam si rodiče docházejí pro sociální dávky (Němec,

2005). Hodnota peněz nemá v romských rodinách žádnou vazbu na práci. Pokud rodina disponuje penězi, velmi záhy je utratí, aniž by si rozplánovala jejich čerpání na delší etapu. V tomto smyslu panuje v romských rodinách zvyk, že když rodiče nemají prostředky na to, aby dali dětem svačinu, nepošlou je do školy, aby tak dítě nepocítilo ve škole hanbu (Němec & Štěpařová, 2009).

#### *4.7.2.1.5. Vnímání odlišnosti*

V určitém období si romské dítě začíná uvědomovat svou barevnou odlišnost. Na svou jinakost je upozorňováno členy majoritní společnosti a odhalení má ve většině případů velmi ponižující a skličující dopad. Komplex odlišnosti a členství v minoritě se významně podílí na vzdělávacích a výchovných problémech dětí (Němec & Štěpařová, 2009).

#### **4.7.3. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků**

Nadání je soubor vloh, příznivých pro rozvoj schopností člověka realizovat určité činnosti na kvalitativně vyšší úrovni než srovnatelná širší populace (Mikšík, 2003). V obecné rovině lze nadání a talent chápat jako soubor schopností, které umožňují jedinci podávat nadprůměrný, výjimečný výkon v jedné nebo ve více oblastech (Portešová, 2009).

V péči o talenty je v České republice i bývalém Československu vybudována dlouholetá tradice. Existují specializované třídy s rozšířenou výukou některých předmětů, například matematiky, jazyků, ale i sportu (Portešová, 2009).

Většina nadaných žáků projevuje od útlého věku typické charakteristiky, které manifestují v různé míře. Pro oblast poznávací se uvádí:

- schopnost manipulovat abstraktními symbolickými systémy,
- schopnost rychle odhalit vztah příčiny a následku i podstatné souvislosti,
- schopnost dlouhodobé koncentrace,
- kvalitní dlouhodobá i krátkodobá paměť,
- rychlý rozvoj řeči,
- zvědavost a
- různorodost zájmů nebo jeden hluboký zájem.

Pro oblast učení jde o:

- preferenci samostatné práce,
- rychlé tempo učení,
- menší potřebu učební látku opakovat,
- radost z intelektové činnosti,
- zájem o náročnější úkoly a
- schopnost samostatně vyhledávat nové informace (Portešová, 2009).

Ve vzdělávání nadaných dominuje v současné době tendence k inovaci kurikula pro nadané. Tvorba diferencovaného kurikula pro nadané nejčastěji ústí ve vypracování edukačních a podpůrných nabídek pro tuto populaci. Tyto nabídky vypracovávají pracoviště, která se vzděláváním nadaných zabývají nebo je vypracovávají přímo ve školách (Hříbková, 2009).

Cíli těchto programů bývá:

- rozvoj silných stránek nadaných,
- rozvoj slabších stránek nadaných a
- prevence nebo zmírnění osobních nebo sociálních problémů nadaných (Hříbková, 2009).

Jednou z možností, jak vzdělávat nadané žáky je akcelerace vzdělávání. Jde o jakoukoli formu úpravy vzdělávání nadaných žáků, založenou na zrychlení tempa při vzdělávacím procesu a zvládnutí nových dovedností. Česká vzdělávací legislativa umožňuje vynechání maximálně dvou studijních ročníků v rámci základního studia. Dále umožňuje akceleraci ve vybraných předmětech i časně zahájení základní školní docházky (Portešová, 2009). Další možností vzdělávání nadaných je obohacování učiva. Představuje záměrné rozšiřování a prohlubovacích programů v jednotlivých předmětech o nové znalosti. Žákovi se rovněž rozvíjí myšlení tak, aby nadaný žák pochopil širší rámec jednotlivých předmětů. Další metodou ve vzdělávání nadaných je seskupování žáků. Jde o metodu vytváření skupin nadaných žáků v závislosti na jejich schopnostech, výkonových charakteristikách, zájmech a motivaci. Hlavním cílem je umožnit žákům intenzivní výuku s ohledem na jejich výkony, schopnosti, zjednodušit přípravu výuky, materiálů a zkvalitnit interakci mezi žáky podobných schopností a zájmů. Tato problematika bývá často diskutována vzhledem k neustálé etiketizaci nadaných žáků (Prokešová, 2009).



#### **4.7.4. Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných**

Pro žáky se zdravotním postižením je nutné zajistit speciálně-pedagogickou podporu. Speciálně-vzdělávací potřeby jsou vztaženy jak k jedinci, tak i k prostředí, jež tuto podporu potřebuje. Do přípravy individuálního plánu se zapojuje třídní učitel, odborní pracovníci speciálně-pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny, rodina žáka a případně další odborníci (Vítková, 2009).

##### 4.7.4.1. Vzdělávání žáků s tělesným postižením, dlouhodobě nemocných a zdravotně oslabených

Žáci s tělesným postižením jsou omezeni ve svých pohybových schopnostech následkem poškození nosného či pohybového ústrojí (Vítková, 2006). Tělesné postižení má vliv na celou osobnost jedince. Je nutné respektovat potíže žáků se samoobsluhou, komunikační a společenské obtíže a problémy s dopravou a pohybem (Vítková, 2004).

Mezi hlavní okruhy zdravotních postižení patří:

- mozkové pohybové poruchy (dětská mozková obrna, centrální tonusové poruchy, centrální koordinační poruchy, mozkové záněty, nádory, degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy),
- svalové dystrofie,
- obrny míchy,
- rozštěpy páteře a
- chronické onemocnění (nemoci žláz s vnitřní sekrecí, ledvin, krevní onemocnění, psychiatrická a neurologická onemocnění, poruchy metabolismu, dýchacího ústrojí, alergie a jiné) (Vítková, 2004).

Školní prostředí by mělo splňovat tyto podmínky pro vzdělávání zdravotně postižených žáků:

- bezbariérovost,
- odpovídající technické vybavení školy a
- vhodnost didaktických, technických a kompenzačních pomůcek (Vítková, 2009).

#### 4.7.4.2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Optimální způsob vzdělávání žáků se sluchovým postižením určujeme dle klasifikace vad sluchu. Dle závažnosti pak rozlišujeme nedoslýchavost a hluchotu a podle doby vzniku sluchového postižení na prelingvální a postlingvální. Významným je také věk, ve kterém byla sluchová vada u dítěte diagnostikována a kdy mu bylo přiděleno naslouchadlo. Sledují se pak jeho komunikační dovednosti, schopnost odezírání a používání znakové řeči (Vítková, 2009). Pro zařazení žáka se sluchovým postižením do školy běžného typu, jsou dány velké požadavky jak na školu, tak na učitele. Prvním předpokladem pro integraci je zájem učitele o vzdělávání tohoto dítěte. V tomto smyslu můžeme říci, že dobře informovaný učitel je zárukou dobře informované třídy. Spolužáci se musí naučit dítě přijmout, pomáhat mu a komunikovat s ním (Sobotková, 2004).

Školní prostředí by mělo splňovat tyto podmínky:

- znalost speciálních metod ve výuce sluchově postižených,
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů,
- nižší počet žáků ve třídách, individuální přístup učitelů k žákovi a
- materiální a technické vybavení a účinné didaktické a kompenzační pomůcky (Vítková, 2009).

#### 4.7.4.3. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Podobně jako u žáků se sluchovým postižením, je důležitým aspektem v této problematice stupeň vady žáka. Z pedagogického hlediska rozlišujeme žáky s lehkou zrakovou vadou, kteří s pomocí optických pomůcek jsou schopni zvládnout všechny nároky základní školy a žáky s těžkou zrakovou vadou, kteří se většinou vzdělávají ve školách pro zrakově postižené (Vítková, 2009). Z hlediska školní připravenosti dítěte se zrakovým postižením je na prvním místě osvojení specifických dovedností, jako jsou sebeobslužné návyky, výcvik jednotlivých smyslů, výcvik samostatného pohybu a prostorové orientace. Výcvik těchto dovedností je nutno zařadit už ve výchově v mateřské škole. Hlavní úloha mateřské školy je aktivizace dítěte při hře a v organizování společných aktivit, které pak pomáhají zrakově postiženému dítěti překonat pasivitu a sociální izolaci (Nováková, 2004).

Školní prostředí by mělo splňovat tyto podmínky:

- znalost speciálních metod ve výuce zrakově postižených osob,
- podnětné prostředí,
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů,
- nižší počet žáků ve třídách, individuální přístup učitelů k žákovi a
- didaktické kompenzační pomůcky (Vítková, 2009).

#### 4.7.4.4. Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Za mentálně postižené považujeme žáky, kteří ve svém vývoji zaostávají ve vývoji rozumových schopností, odlišně se vyvíjejí některé psychické vlastnosti a projevují se poruchy v adaptačním chování. Vzdělávání těchto dětí je opět závislé na stupni postižení (Vítková, 2009).

Dle MKN-10 dělíme na:

- **F 70 Lehká mentální retardace**

IQ odpovídá přibližně hodnotě mezi 69 - 50. Stav vede k obtížím při školní výuce, mnoho jedinců, je ale schopno práce i udržování sociálních vztahů.

- **F71 Střední mentální retardace**

IQ dosahuje hodnot mezi 49 - 35. Výsledkem je zřetelné opoždění v dětství, někteří dosáhnou přiměřené komunikace i školních dovedností. Jsou schopni dosáhnout určité hranice soběstačnosti a nezávislosti.

- **F72 Těžká mentální retardace**

IQ se pohybuje v pásmu 34 - 20, a tento stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

- **F73 Hluboká mentální retardace**

IQ dosahuje nejvýše 20, stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybu, komunikaci a hygieně.

- **F78 Jiná mentální retardace**

Tuto mentální retardaci nelze přesně určit, slouží pro přidružená postižení, jako jsou smyslová a tělesná postižení, poruchy chování a autismus

- **F79 Nespecifikovaná mentální retardace**

Zařazujeme zde jedince, u kterých je určeno mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince zařadit (Mezinárodní, 2009).

Pro vzdělávání dětí s mentální retardací je třeba snížit počty ve třídách, upravit vhodně prostředí, užívat speciální učební metody a vybírat učivo na odpovídající úrovni rozumových schopností žáků (Vítková, 2009).

Edukace dětí s mentálním postižením probíhá ve speciálních školách. Cílem této školy je vybavit své žáky takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které je připraví na vstup do školy, ve které dostanou odbornou přípravu pro výkon kvalifikovaného povolání (Pipeková, 2004).

#### **4.7.5. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení**

Specifickými poruchami učení označujeme různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při získávání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, psaní a matematické usuzování. Mohou se vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo paralelně s jinými vlivy prostředí (Matějček, 1995).

Mezi nejčastěji zmiňované a nejvíce ovlivňující poruchy fungování dítěte ve škole patří:

- **Dyslexie**

Porucha, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu-rychlost, správnost, techniku čtení, a porozumění čtenému textu (Zelinková, 2003). Projevuje se sníženou schopností naučit se číst i při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci i sociokulturní příležitosti (Matějček, 1995).

- **Dysortografie**

Tato porucha postihuje pravopis především ve zvýšeném počtu specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatických jevů i jejich aplikaci (Zelinková, 2003).

- **Dysgrafie**

Jedná se o poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, především čitelnost a upravenost (Zelinková, 2003).

- **Dyskalkulie**

Jde o poruchu matematických dovedností, která se projevuje potížemi v oblasti manipulaci s čísly, číselných operací, matematických představ a geometrii (Zelinková, 2003).

- **Dyspraxie**

Pojem, který označuje specifickou poruchu obratnosti, která ovlivňuje dítě napříč jeho životem. (Bartoňová & Vítková, 2007)

- **Dysmúzie**

Používaný pojem v české odborné literatuře, znamenající specifickou poruchu schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu (Strnadová, 2009).

- **Dyspinxie**

Používaný pojem v české odborné literatuře, označující specifickou poruchu kreslení (Strnadová, 2009).

Mezi možnosti práce s žáky se specifickými poruchami učení patří reedukace, která probíhá pod vedením proškoleného učitele a může být individuální nebo skupinová. V některých školách probíhá pod vedením školního speciálního pedagoga. Mezi nejznámější nápravné metody prvního stupně patří metoda obtahování, metoda barevných kostek, metoda barevných písmen, metody sloužící ke cvičení očních pohybů, čtení s okénkem, čtení v duetu a další (Strnadová, 2009).

## **5. Příprava rodičů, výběr vhodné školy a zápis**

### **5. 1. Příprava rodičů**

Ještě před prvním dnem ve škole by rodiče měli dítěti připravit vhodné místo pro jeho práci (Keller & Thewalt, 1986). Při tvoření místa pro učení dítěte je třeba mít na vědomí vyloučení pro dítě rušivých podnětů. Děti jsou nepozorné při řešení úloh také proto, že nedokáží odtlumit rušivé podněty, které k němu přichází a jsou v dané chvíli nežádoucí a nadbytečné. Rodiče by měli dbát na tuto zásadu hlavně v případech roztěkaných dětí. Je vhodné vytvořit místo tak, aby mělo dítě jistý komfort při řešení úloh, mělo svůj stůl otočený nejlépe ke zdi, byly odstraněny rušivé podněty a libé či nelibé zápachy (Matějček, 1999). Světlo by mělo dopadat u praváků zleva, u leváků zprava. Věci odvádějící pozornost, jako hračky nebo televizor, by neměly být v zorném poli dítěte (Keller & Thewalt, 1986).

Rodiče mohou začít dítě připravovat na školu pozvolna a nenuceně hned v několika oblastech.

### **5.1.1. Motorika velkých svalových skupin**

V dětské skupině je jednou z nejdůležitějších okolností, které rozhodují o tom, jak bude dítě ve vrstevnické skupině přijato, přiměřená obratnost a zdatnost. Důsledky nedostatečné pohybové aktivity se odráží ve vývoji dítěte. Omezuje se vývoj řeči, schopnost naučit se psát a brzdí se vývoj pravolevé orientace. Rodiče by však měli mít na paměti, že pohybová aktivita by měla být podmíněná věkem a schopnostmi dítěte. Je-li dítě pohybově nadané a hodně se sportu věnuje, měli by rodiče hlídat, aby nároky nepřekračovaly možnosti obnovy sil a zároveň, aby se vývoj neubíral příliš jednostranně. Obratnost se nemusí získávat jen při sportu, ale i jakákoli práce splní tento účel. Pro dítě je potřebný dostatečný pohyb a střídání nejrůznějších aktivit tak, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně (Kutálková, 2010).

### **5.1.2. Jemná motorika rukou**

Jemná motorika dítěte se týká zejména rukou a mluvidel. Vývoj velkých svalových skupin a jemné motoriky je velmi provázán, není tedy náhodou, že dítě obvykle řekne svá první slova tehdy, kdy začíná chodit.

Pro rozvoj jemné motoriky mohou rodiče využít manipulaci s předměty, skládání, rozebírání nebo modelování. Při kreslení pozorujeme, jak dítě uchopuje tužku, a snažíme se využívat různé postupy kreslení. Dítě tak zapojuje různé svaly ruky a je lépe připraveno na psaní (Kutálková, 2010).

### **5.1.3. Motorika mluvidel**

Dobrá pohyblivost mluvidel je jen jednou z podmínek správné výslovnosti, přesto velmi důležitou. Nedostatky v motorice mluvidel vedou především k poruchám výslovnosti, zejména hlásek L, R, Ř, které jsou na obratnost mluvidel náročnější. Dalším problémem mohou být interdentalní sykavky a další obtíže s řečí. Pokud různá cvičení mluvidel přicházejí k dítěti jako hra, mohou být dobrou prevencí (Kutálková, 2010).

### **5.1.4. Motorika očních pohybů**

Při čtení se oči po řádku nepohybují plynule. Pro dítě, které se učí číst, může být problémem udržet oči na jednom řádku. Zdánlivě nepodstatná dílčí schopnost může svou nedokonalostí dítě potrápřit. Základem všech her, které zlepšují motoriku očních pohybů, je pohyb očima bez pohybu hlavy (Kutálková, 2010).

### **5.1.5. Koordinace**

Koordinaci nelze oddělit od obecného vývoje obratnosti. Obratný pohyb se jen málokdy obejde bez zraku, koordinace očí a rukou tedy musí vyvíjet tak, aby na konci předškolního období, bylo dítě připraveno na psaní. K této činnosti jsou tyto položky přímo vyžadovány (Kutálková, 2010).

### **5.1.6. Smyslové vnímání**

Pro rozvoj smyslového vnímání je nutná aktivita. Dítě by mělo mít možnost hrát si aktivně, pracovat nebo něco vyrábět. V činnostech pasivních je informace pouze přijata, není zpracována ani prožita. Akce podporuje i řečovou aktivitu. Při hledání řešení se všechny smysly zapojí do akce, tělo se hýbe a zážitky přinášejí spoustu emocí (Kutálková, 2010).

#### **5.1.6.1. Zrak**

Nerv vedoucí informace od oka do mozku je velmi silný vzhledem k tomu, že nejméně třetina všech smyslových informací jsou informace zrakové. Očima se dítě seznamuje s reálným světem kolem sebe a s tím ostatním později prostřednictvím obrázků, knížek, fotografií, filmu a televize. Za standardních okolností prakticky neexistuje riziko, že by dítě mělo nedostatek zrakových vjemů. Pro vývoj číhá nebezpečí spíše v oblasti nadbytku zrakových informací a v jejich kvalitě (Kutálková, 2010).

#### **5.1.6.2. Sluch**

Pro aktuální způsob života je typická zvýšená hladina hluku, která sluch dítěte ohrožuje. Akustický smog je pro dítě rizikový, vzhledem k jeho odvyknutí poslechu lidské řeči, neb mu zvuky řeči nepřinášejí žádnou důležitou informaci. Sdělení, která k dítěti přicházejí sluchem, vytrvale ustupují do pozadí, protože civilizace nabízí dostatek informací zrakových, podle kterých se dokáže ve světě orientovat (Kutálková, 2010).

Rozvoj sluchového vnímání je však nutný pro vývoj řeči a následně řeč rozvíjí myšlení. Nedostatečný rozvoj sluchového vnímání může přinést obtíže ve škole například při psaní diktátů nebo při obecné výuce, která je postavená především na mluveném slově. Rodiče mohou napomoci rozvoji sluchového vnímání tím, že se budou s dítětem aktivně učit básničky a písničky. Při cvičení těchto aktivit se uplatňuje sluch, pohyb, slovní zásoba, slovní paměť, jazykový cit a schopnost rytmizace textu. U předškolních dětí by rodiče měli dávat

přednost básničkám s pravidelným rýmem, aby si dítě text lépe zapamatovalo (Kutálková, 2010).

#### 5.1.6.3. Hmat

Pokud bude mít dítě nedostatek hmatových informací v době, kdy jde o přirozenou součást jeho světa, především v předškolním věku, budou i slova vzbuzovat omezenou představu. Najdeme tedy podstatný rozdíl v obsahové bohatosti například u slova pes u dítěte, které psa má, může ho hladit, krmit, cítit jeho teplo a u dítěte, které zná psa jen z dálky nebo obrázků. Má-li dítě k dispozici velké množství nejrůznějších hmatových vjemů, je pak daleko snadnější předat mu přesnou představu o věci, na kterou si dítě sáhnout nemůže. Pokud dítě nenashromáždí dostatečnou škálu smyslových a tedy i hmatových informací v období, kdy je to pro dítě nejpřirozenější, budou mu časem citelně chybět. Rodiče tedy mohou pomáhat rozvíjet hmat, který úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky i pohybovou koordinací (Kutálková, 2010).

Při práci a rozvíjení psychomotoriky lze využít informací a her, které nalezneme v publikaci Problémové dítě a hra (Šulová, 2004).

#### **5.1.7. Komunikační dovednosti a řeč**

Úroveň komunikačních dovedností dítěte i jeho chování jsou výsledkem nejen snažení rodičů, ale i vlivu prostředí, ve kterém rodina žije. Současnými základními vlivy, které působí na rozvoj řeči, jsou:

- Nadbytek smyslových informací všeho druhu, které dítě přijímá pasivně. Důsledkem je snižující schopnost soustředění a smyslová plochost (Kutálková, 2010).
- Nadbytek množství aktivit, jež velmi málo z nich poskytují možnost motorického rozvoje (Kutálková, 2010).

Určitý cvik potřebuje dítě ke správnému používání a melodii řeči, hlasitosti, doprovodné mimiky a jazykového citu (Kutálková, 2010).

#### **5.1.8. Početní představy**

Správné vyřešení i těch nejjednodušších matematických operací je závislé na přesném pochopení zadání. Před nástupem do školy je tedy třeba zjistit, zda je dítě schopno vnímat nutné slovní pokyny a zda dokáže rychle a přesně rozpoznat množství předmětů. Dítě by se



mělo spolehlivě naučit správně zareagovat na potřebné výrazy. Jde například o výrazy bez, méně, více, po jejichž osvojení přicházejí složitější výrazy jako je plus, minus a rovná se (Kutálková, 2010).

Do matematiky řadíme i geometrii, a tudíž by dítě mělo rozlišovat základní geometrické tvary a tvary prostorové. Nejde však o to, aby je dítě dokázalo vyjmenovat, ale o to, aby je dokázalo od sebe rozlišit (Kutálková, 2010).

#### **5.1.9. Strach dítěte ze školy po jeho nástupu**

Dítě může dostat strach ze školy náhle, bez jakýchkoli předchozích obtíží. Strach může velmi rychle zmizet, avšak může se vrátit a setrvat (Keller & Thewalt, 1986).

Strach je reakcí člověka na ohrožení, které přichází z vnějšku nebo tělesného nitra. Ohrožení může reálně existovat nebo existuje jen v představách člověka. Strach dítěte ze školy mohou způsobovat spolužáci, učitelé i rodiče.

Pro předcházení dětskému strachu ze školy je vhodné, aby rodiče:

- nenálepkovali své dítě a namísto toho by si všímali i ostatních vlastností a podporovali je,
- nepřetěžovali své dítě,
- nevyvolávali u dítěte strach ze školy tvrzeními: „Jen počkej, až přijdeš do školy.“,
- nechali jít ráno dítě do školy klidně a bez stresu. Je lépe nechat dítě nachystat si věci do školy den předem tak, aby ráno nedocházelo k zátěžovým situacím a
- získávali co nejvíce informací o svém dítěti od učitele (Keller & Thewalt, 1986).

#### **5.2. Výběr školy**

Blížící se zápis do školy vyvolává otázku výběru školy. Nejde jen výlučně o finanční nebo cizojazyčnou náročnost, ale i mezi běžnými základními školami existují velké rozdíly. Rodiče mají v dnešní době možnost výběru školy pro své dítě (Kutálková, 2010).

Na základě bydliště rodiny je určena takzvaná škola spádová, do které dítě přijmout musí. V ostatních školách záleží na řediteli školy, zda dítě do školy přijme či nikoli (Beníšková, 2007).

**Jednotlivé školy se od sebe odlišují v mnoha kritériích:**

- velikost školy,
- vzdělávací programy,

- zaměření školy,
- přístup k dětem a
- složení učitelského sboru

(Beníšková, 2007).

Záleží tedy na prioritách rodičů a na tom, co pokládají ve vzdělávání svých dětí za důležité.

**Následující předkládané body nezohledňují všechny ohledy rozhodujících kritérií, pokládáme je tedy za základní:**

- **Vzdálenost školy, způsob dopravy**

U malých dětí by neměla být cesta do školy příliš dlouhá, neb cestování vyčerpává a zabírá mnoho času (Beníšková, 2007).

- **Přítomnost známých dětí**

Přítomnost známých dětí a kamarádů je na začátku školní docházky velmi užitečná. Dítě nečelí samo neznámému a novému a s kamarády lépe zvládá zátěžové situace, které škola přináší a má s kým trávit volný čas (Beníšková, 2007).

- **Druh školy**

Rodiče by se měli zamyslet nad tím, zda preferují školu soukromou či státní, školu tradičního typu nebo alternativní, školu nějak specializovanou či zaměřenou (Beníšková, 2007).

- **Pověst školy**

- **Vybavení školy**

- **Učitelský sbor**

- **Zájmové aktivity**

- **Způsob hodnocení**

- **Způsoby vzdělávání mimořádně nadaných dětí**

- **Bezbariérovost školy**

- **Způsoby vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení**

- **Způsoby řešení šikany a jiných sociálně-patologických jevů**

- **Úspěšnost dětí při přijímání na střední školy**

- **Přítomnost psychologa či speciálního pedagoga**

- **Zapojování školy do různých soutěží**

- **Existence partnerské školy v cizině (Beníšková, 2007).**

Domníváme se, že všechny tyto aspekty volby mají váhu pro rodiče pouze informativní. Konečné rozhodnutí závisí na nabídce škol v místě bydliště a jejich dostupnosti. Dle našeho názoru se rodiče rozhodují dle individuálních potřeb a svých daných možností. Rodiče se tedy budou pravděpodobně tedy rozhodovat na základě určených priorit. Dle našeho názoru budou mít rodiče ve větších městech vyšší možnost volby.

### **5.3. Alternativní školy**

Předem se v této kapitole věnujeme vymezení pojmu alternativní škola. Tento pojem je mnohovýznamový a v jednotlivých zemích, popřípadě u jednotlivých odborníků, dochází k jiným interpretacím.

Pro naše účely budeme pojem „alternativní škola“ chápat takto:

- Pedagogická specifická určitá vzdělávací instituce
- Realizace konkrétních funkcí vzdělávání
- Odlišnost od hlavního proudu škol standardních:
  - Odlišnost ve způsobech výuky nebo v životě dětí ve škole
  - Odlišnost v kurikulárních programech
  - Odlišnost v parametrech edukačního prostředí, čili všech faktorů, jež ovlivňují vzdělávací proces (například nestandardní architektonické řešení, jiná komunikace mezi učiteli a žáky)
  - Odlišnost ve vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou
  - Odlišnost ve způsobech hodnocení výkonů žáků (Průcha, 2004).

Ve vztahu ke standardním (tradičním) školám jsou alternativní všechny školy, které se odlišují od většinově zavedené normy, standardu či předepsaného vzoru. Alternativní škola je tedy škola s alternativními prvky, která podléhá záměrům alternativního hnutí. Alternativní škola zavádí nové prvky do vzdělávacího obsahu i metod (Průcha, 2004).

#### **5.3.1. Vznik a vývoj alternativních škol**

Vznik a vývoj alternativních škol byl podmíněn vznikem reformních pedagogických hnutí převážně ve 20. a 30. letech 20. století. Se svými teoriemi se stali významnými představiteli reformní pedagogiky především J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner a H. Parkhurstová (Průcha, 2004).

V České republice byla reformní pedagogika rozvíjena v meziválečném období a dále pak až po roce 1989. Alternativní školy vznikaly díky neustálým snahám měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno. Ve dvacátých letech minulého století patřilo tehdejší Československo k nejprogresivnějším zemím v oblasti alternativního školství. Představitelem tehdejší reformní pedagogiky byl Václav Příhoda, který k nám ze zahraničí dovážel řadu teoretických i praktických poznatků o nových trendech vývoje školství. Tehdejší alternativní školy se vyvíjely nejen na základě tvořivosti a nadšení učitelů, ale byly také podporovány výzkumem a pedagogickými teoriemi (Průcha, 2004).

### **5.3.2. Typy alternativních škol**

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Pro jasnější orientaci rozdělujeme alternativní školy takto:

- klasické reformní školy,
- církevní (konfesní) školy a
- moderní alternativní školy.

K jednotlivým typům jsou uvedeny nejvýznamnější příklady škol (Průcha, 2004).

**Tabulka č. 10: Typologie alternativních škol.**

<b>Alternativní školy</b>		
<b>Nestátní</b>		<b>Státní nebo soukromé</b>
<b>Klasické reformní</b>	<b>Církevní (konfesní)</b>	<b>Moderní alternativní</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• waldorfská</li> <li>• montessoriovské</li> <li>• freinetovské</li> <li>• jenské</li> <li>• daltonské</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• katolické</li> <li>• protestantské</li> <li>• židovské</li> <li>• jiné konfesní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s otevřeným vyučováním</li> <li>• s volnou architekturou</li> <li>• magnetové</li> <li>• přesahující</li> <li>• „školy 21. století“</li> <li>• bez ročníků</li> <li>• s alternativním programem</li> <li>• nezávislé</li> <li>• cestující</li> <li>• mezinárodní</li> <li>• odenwaldské</li> <li>• hiberniánské</li> <li>• „Gesamtschule“</li> <li>• kolegiální</li> <li>• brémská školní centra</li> <li>• obecné a občanské</li> <li>• „zdravé školy“</li> <li>• s angažovaným učením</li> <li>• integrované</li> <li>• „škola hrou“</li> <li>• a jiné</li> </ul>

(Průcha, 2004, s. 38)

#### 5.3.2.1. Klasické reformní školy

##### *5.3.2.1.1. Waldorfská škola*

V současné době patří tato forma alternativní školy v České republice patrně k nejznámějším. Zakladatelem této formy byl Rudolf Steiner, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, jež je nazývána antroposofie. Praktické využití této koncepce vyvrcholilo otevřením alternativní školy v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919 (Průcha, 2004).

Waldorfskou školu lze dle pedagogické a didaktické koncepce charakterizovat následovně:

- Waldorfská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem, čili rodiče jsou plátcí školného. V České republice mají postavení státem uznávaných experimentálních škol (Průcha, 2004).
- Waldorfská škola je plně organizovaná a je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1 - 8. třída, vyšší stupeň je 9 - 12. třída (Průcha, 2004).
- Vzdělávání a celková výchova ve waldorfské škole je zcela podřízena podněcování a rozvíjení aktivity dítěte, jeho zájmům a potřebám. Obsah výuky je rozdělen do časově určených bloků, takzvaných epoch, v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz ve výuce je kladen mimo teoretických předmětů i na esteticko-výchovné a pracovní předměty a na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony jsou oceňovány charakteristikami s doporučeními pro další rozvoj žáka (Průcha, 2004).
- Učitelé nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Uplatňují se principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv je přisuzován také náboženské výchově v duchu křesťanské morálky (Průcha, 2004).
- Waldorfské školy jsou netradičně řízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel školy, nýbrž celý pedagogický sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů (Průcha, 2004).

Domníváme se, že Waldorfská škola má jistě své místo v rámci českého školství.

V následujícím textu se pokusíme o krátký kritický pohled na tento způsob vzdělávání.

Žáci jsou po celou dobu své školní docházky provázeni jedním učitelem. Vzniká tak silné pouto mezi učitelem a žákem a z toho jistá zodpovědnost k tomuto vztahu. Waldorfská škola dbá na to, aby učitelově autoritě dítě bezpodmínečně věřilo a vzhlíželo k němu s úctou.

Namísto učebnice žák používá sešit, který si vede sám. Negativem absence učebnic je nedostatek podrobných informací, které bývají v učebnicích uvedeny. Na druhou stranu si žáci zapisují pouze informace, kterým rozumí. Používá při tom svůj jazyk a přijímání informací se tak zdá přirozenější.

#### 5.3.2.1.2. Montessoriovská škola

Tento typ školy je nazván dle Marie Montessori, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. V roce 1907 založila v Římě Casa dei bambini, kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte (Průcha, 2004). Montessoriovskou školu můžeme charakterizovat takto:

- Základem je vytváření edukačního prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba něčemu se učit probíhá v takzvaných senzitivních fázích, což jsou období, kdy je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze (Průcha, 2004).
- K vzdělávání je určeno předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznávání světa. Speciální pomůcky jsou určeny pro rozvoj smyslů, řeči a matematických schopností (Průcha, 2004).
- Vzdělávací teze montessoriovské pedagogiky je požadavek dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych si to mohl udělat sám.“ (Průcha, 2004).
- Didaktická koncepce montessoriovské školy je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování dětí dle ročníků. Věkově smíšené skupiny vznikají na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců. Jedinec je zde respektován ostatními subjekty a ve skupině se může bez překážek projevovat (Průcha, 2004).
- Zvláštní postavení zaujímá takzvaná kosmická výchova, jejímž smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí. Využívá se projektové vyučování (Průcha, 2004).

Dle našeho názoru, stejně tak jako Waldorfská škola, Marie Montessori klade vysoké nároky na učitele a vyzdvihuje jeho lidské vlastnosti. Hovoří o takzvané normalizaci učitele, která nehledá chyby na dítěti, ale nutí stálou sebereflexi k pozorování svých, někdy i skrytých, negativních postojů.

Myslíme si, že slučování dětí různého věku může přispět k vytvoření soudržnosti a pocitu vzájemné odpovědnosti vůči spolužákům. Mladší děti budou zřejmě motivovány výkony

starších spolužáků, je ale nutné dbát na to, aby se starší děti nepřizpůsobovaly tempu mladších spolužáků.

Vzhledem k tomu, že děti pracují svým vlastním tempem a mnoho úloh záleží na jejich vnitřní motivaci, je třeba zvážit osobnost dítěte při výběru školy.

#### *5.3.2.1.3. Freinetovská škola*

Tento typ školy pochází od francouzského učitele Celestina Freineta, který byl jedním z teoretiků takzvané pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah zní „Par la vie, pour la vie, par le travail“, neboli „z života, pro život, prací“. Jeho koncepce je založena na nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat učení (Průcha, 2004).

Dle Freineta jsou nejdůležitějšími prvky tyto:

- Třída je rozčleněná pracovní prostor pro získávání zkušeností.
- Na začátku týdne je vypracován individuální týdenní pracovní plán žáka.
- Pracovní knihovna obsahuje informativní sešity a podněcuje k dalším pracovním činnostem i bádání dítěte.
- V kartotéce je rozčleněno základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech i řešeních.
- Jsou zavedeny akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.
- Existující školní tiskárna s mnohostranným použitím rozvíjí manuální a intelektové schopnosti žáků.
- Nástěnka slouží pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků (Průcha, 2004).

Dle našeho názoru je třeba dbát na to, aby všechny děti měly stejné podmínky k vlastnímu rozvoji a vyjadřování. Na učitele klade značné nároky v organizaci práce a koordinaci jednotlivých aktivit. Kladem je snaha rozvíjet manuální a praktickou schopnost s technikou, stejně tak jako dostupnost informací v rámci knihovny.



#### 5.3.2.1.4. *Jenská škola (Jenaplan)*

Koncepci této školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Zakladatelem tohoto hnutí je německý pedagog Peter Petersen, který byl průkopníkem snah o novou výchovu. Charakteristické rysy Jenské školy jsou tyto:

- Žáci nejsou mechanicky sdružováni podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin. Je dbáno na to, aby se ve školách děti setkávaly s pravým a nefalšovaným životem, dle jeho vlastní podstaty, který není určován státem, církví ani školou (Singule & Rýdl, 1988).
- Existuje rytmický týdenní plán skupiny, ve kterém je vyvážené střídání pedagogických situací jako rozhovor, hra a práce (Průcha, 2004).
- Děti společně vytvářejí školní obytný pokoj (Průcha, 2004).
- Neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě (Průcha, 2004).

Podle našeho mínění, stejně tak jako v Montessori pedagogice, může seskupování dětí do širších věkových skupin, než je běžné v tradičních školách, být pro děti podnětné. Úloha učitele není v těchto kmenových skupinách lehká, vzhledem k náročnosti zadávání úkolů, které si vyžadují jinou formu a jiné hodnocení pro každou věkovou kategorii.

Pomůcky pro výuku si učitelé připravují sami, povětšinou pomáhají s přípravou i rodiče. Rodiče jsou tak aktivně zapojováni do spolupráce se školou.

#### 5.3.2.1.5. *Daltonská škola*

Tato škola je nazývána dle experimentální školy v Daltonu v USA a vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové. Spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž čerpala podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež vznikla 1919. Daltonská škola se popírá o tyto ústřední principy:

- Princip svobody žáka a jeho vlastní odpovědnosti, projevující se konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc. V každém programu jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák při učení postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení (Průcha, 2004).
- U dětí se zdůrazňuje spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí (Průcha, 2004).

- Na základě samostatné činnosti žáka vzniká osobní zkušenost (Průcha, 2004).
- V rámci výuky existuje vyvážené střídání úkolů skupinové a individuální práce, jejichž pořadí si určuje žák sám (Průcha, 2004).

Myslíme si, že Daltonská škola přílišně spoléhá na vlastní aktivitu žáka a pravděpodobně není vhodná pro děti s menší vnitřní motivací. Na druhou stranu se snaží dítě naučit zodpovědnosti za vlastní výsledky a dokončení úkolu.

Domníváme se, že získávání poznatků je při výuce nové látky málo systematické a nedostatečně se opakující.

Děti jsou vedeny spíše k samostatné práci a tím se omezují příležitosti setkávání dětí mezi sebou a častější kontakt s pedagogickým působením učitele.

**Tabulka č. 11: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.**

<b>Tradiční forma</b>	<b>Alternativní forma</b>
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace se přizpůsobuje ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na práci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

(Rýdl, 1999)

#### 5.3.2.2. Církevní (konfesní) školy

Církevní školy jsou nestátní alternativní školy. Tyto školy mají ve světě dlouhou historickou tradici a v rámci českého školství se znovu začaly objevovat po roce 1989. Vzhledem k tomu, že církevní školy jsou alternativou ke školám běžným, standardním a státním, zařazujeme je do kapitoly o školách alternativních. Alternativnost církevních škol je dána nejen typem zřizovatele, ale i ve specifických pedagogických a didaktických (Průcha, 2004). Specifická církevních škol se týká především těchto oblastí:

- Kurikulum církevních škol, tedy plánované obsahy a cíle vzdělávání, se na rozdíl od škol standardních liší, a to v zavádění vyučovacích předmětů do učebních plánů, které běžně vyučovány nejsou, jako je například náboženství a latina (Průcha, 2004).
- Zařazení ideologických principů do výchovné činnosti. Jsou to principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice a křesťanského životního postoje. Šíření těchto ideologických postupů patří do proklamovaných cílů těchto škol (Průcha, 2004).
- Církevní školy jsou zaměřeny na přípravu žáků pro takové profese, které nejsou pokryty standardními školami (Průcha, 2004).

#### 5.3.2.3. Moderní alternativní školy

Tímto termínem označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí moderní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími. Zřizování moderních alternativních škol je nejčastěji iniciováno snahami rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí ve standardních školských institucích a chtějí vytvořit školu dle svých představ. Moderní alternativní školy se opírají o ideové proudy, které jsou mnohdy ovlivňovány psychologickými teoriemi (Průcha, 2004). Jako hlavní charakteristiky lze uvést tyto:

- silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy,
- odmítání spěšného dosahování učebních výsledků a konkurenčního napětí mezi žáky,
- časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely,
- flexibilní seskupování dětí a omezení frontální výuky a
- odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky (Průcha, 2004).

Na rozdíl od klasických reformních škol se moderní alternativní školy vyznačují značnou dynamičností. Klasické reformní školy působí v rámci své didaktiky velmi striktně, kdežto moderní alternativní školy jsou méně dogmatické a více flexibilní (Průcha, 2004).

Mezi nejvýznamnější české alternativy patří:

- Projekt Zdravá škola
- Otevřená škola, otevřené vyučování
- Projekt Začít spolu
- IVT-Integrovaná tematická výuka
- Projekt „Dokážu to?“
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení, vyučování, škola
- Vzdělávací program Čtením a psáním ke kritickému myšlení
- Komunitní škola a vzdělávání

(Svobodová & Jůva, 1996)

#### **5.4. Zápis do školy**

Zápis do školy je vnímán jako slavnostní okamžik. Děti jsou svým okolím na něj připravovány, rodiče s napětím očekávají, zda jejich dítě při zápisu obstojí (Matějček, 1986). Zápis by rozhodně neměl být pro dítě stresující záležitostí a neměl by připomínat přijímací zkoušky (Kreisllová, 2008).

Zápis do škol bývá na základě §36 odst. 4 školského zákona ve dnech 15. ledna až 15. února. Tento termín se vztahuje i na školy soukromé a církevní, zápis do školy trvá dva dny. Termín bývá vyhlašován městem nebo městskou částí a bývá uveden na městských vývěskách. Forma, kterou zápisy probíhají, může být individuální a různá. Od vážných a oficiálních ceremonií až po hravé a zábavné akce. K zápisu musí být příchozí děti, které oslavily šest let od září do prosince předchozího kalendářního roku, nebo jim bude šest let na konci roku aktuálního. Zápis bývá povinný i pro děti, které měly v loňském roce odklad školní docházky (MŠMT, cit. 2011).

K zápisu je nutno přinést očkovací průkaz dítěte, rodný list dítěte, občanský průkaz rodiče a kartu zdravotní pojišťovny (Beníšková, 2007).

V příloze č. 2 je dán k nahlédnutí kompletní text k Zápisu 2010, který vydala Základní škola Nový Jičín, Jubilejní 3.

**Tabulka č. 12: Shrnutí pro rodiče dětí, jdoucích do 1. třídy.**

<b>Optimální připravenost</b>	<b>Nedostačující připravenost</b>
Dítě rozumí mluvené řeči - pokynům a různým sdělením, vyjadřuje se srozumitelně ve větách a jednoduchých souvětích, komunikuje s dospělými, dokáže spontánně popisovat různé události, poznatky, nápady, klade otázky, umí vyprávět o rodičích, sourozencích, má přiměřeně širokou slovní zásobu.	Dítě chápe sdělení učitele nebo spolužáků odlišně, než bylo myšleno, vyjadřuje se pomocí jednotlivých výrazů, jednoduchých vět, nevyjadřuje se spontánně, odpovídá stručně, neklade další otázky k doplnění svých znalostí, dítěti je špatně rozumět (výslovnost), slovní zásoba je omezená. <b>Důsledek pro výuku:</b> nepochopení výkladu učitele, učitel nerozumí odpovědím dítěte, překážka ve vztazích s druhými dětmi.
Orientuje se v okolí, zná svoji adresu, jména a povolání rodičů, svůj věk.	Nezná základní údaje o sobě a o svém okolí.
Dítě začíná myslet logicky (na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech), svět chápe realisticky, dokáže pochopit, že z pozice někoho jiného se může situace jevit odlišně.	Dítě zatím neuvažuje logicky – je závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, na fantazii, důležitý je vlastní pohled na věc. <b>Důsledek pro výuku:</b> nedostatečné pochopení učiva, zejména v ČJ, M a v prvouce.
Dítě rozumí číselnému pojmu – např. spočítá pastelky (do 5-ti), seřadí čísla od nejmenšího po největší, vyjmenuje řadu čísel, chápe pojmy hodně - málo, méně - více, má rozvinutou paměť pro čísla.	Nedokáže počítat ani do pěti, nechápe pojem čísla, pořadí, množství. <b>Důsledek pro výuku:</b> dítě selhává zejména v matematice, nechápe učivo.
Dítě dokáže rozlišit zvukovou i zrakovou podobu slov, rozloží slovo na jednotlivá písmena, ví, na jaké písmeno začíná slovo, dokáže z jednotlivých písmen složit slovo, rozliší i velmi podobně znějící slova.	Nedovede přesně rozlišovat zrakové či sluchové podněty, nedovede vnímat celek jako soubor částí, obvykle se soustředí na nejnápadnější detail. <b>Důsledek pro výuku:</b> selhává při výuce čtení a psaní.
Dítě je zralé v grafických projevech a tělesné obratnosti – je manuálně šikovné, dobře ovládá pohyby svého těla, umí zacházet s nůžkami, držení tužky je správné, tlak na tužku přiměřený, dokáže napodobit tvar tiskacího a psacího písma, umí popsat, co nakreslilo.	Dítě je obecně výrazně neobratné, křečovitě držení tužky, velký tlak na tužku, nedokáže napodobit tvar písmen a čísel, odmítá kreslení, vystřihování, v nakreslených tvarech nelze rozpoznat jednotlivé předměty. <b>Důsledek pro výuku:</b> selhává ve výuce psaní, kreslení, pracovní výchově, tělocviku.

Dítě je schopné soustředit se na práci, vydrží pracovat dostatečně dlouho, odolává rušivým podnětům, dokáže překonat únavu.	Dítě se obtížně soustředí, snadno se nechá rozptýlit, často přerušuje práci, působí jako duchem nepřítomné. <b>Důsledek pro výuku:</b> nedává pozor, nepracuje, ruší ostatní.
Dítě bez obtíží navazuje kontakt s cizí osobou, je ochotné komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi, ochotně se podřídí autoritě.	Dítě se vyhýbá kontaktu s cizími osobami, je stydlivé, bázlivé, závislé na rodině. <b>Důsledek pro výuku:</b> nechce chodit do školy, straní se ostatních, nekomunikuje s učitelem.
Dítě přiměřeně ovládá své emocionální projevy, je schopné odložit splnění svých přání na později, započatou práci se snaží dokončit.	Dítě obtížně kontroluje své emoce, často jedná impulzivně a bez zábrán (např. při nezdaru rozhází všechny pastelky po zemi, bouchá pěstí do stolu apod.), při práci nemá výdrž, převládá zájem o hru.
Dítě je schopné pracovat ve skupině dětí na společném cíli a společně prováděném úkolu, ochotně se zapojuje do kolektivních her, dokáže ustoupit jinému dítěti.	Dítě není ochotné komunikovat s druhými dětmi, stojí stranou, nenavazuje kontakty, nedokáže odložit uspokojení vlastních potřeb ve prospěch společného úkolu, při hře je agresivní, svárlivé. <b>Důsledek pro výuku:</b> konflikty s dětmi i učiteli, znesnadňuje práci ostatním.
Dítě je samostatné a soběstačné, umí se samo obléknout, najít, pracuje samostatně – rozumí pokynům.	Dítě je nesamostatné, závislé na pomoci rodičů, sourozence, pracuje jen v bezprostředním kontaktu a za pobízení dospělého, nedokáže se postarat o své věci. <b>Důsledek pro výuku:</b> nepracuje a neplní pokyny bez pomoci učitele, zapomíná nebo ztrácí pomůcky.
Dítě dodržuje pravidla chování, podřídí se pokynům dospělého, i když je to pro něj nepříjemné, chápe nutnost řádu a pravidel.	Dítě je neposlušné, neumí se chovat, odmítá vyhovět pokynům. <b>Důsledek pro výuku:</b> konflikty s dětmi i učiteli.
Dítě má pozitivní postoj ke škole a učení, těší se do školy, rád si hraje na školu, má zájem o nové věci, klade hodně otázek.	Dítě se o školu nezajímá, rádo si hraje, neprojevuje zájem o rozšiřování znalostí a vědění, neklade otázky. <b>Důsledek pro výuku:</b> učivo ho nebaví, nedává pozor, není motivováno k lepším výkonům.

(Zápis, 2010)

## **Empirická část**

## 6. Cíle výzkumu a výzkumná metoda

V empirické části jsme se pokusili navázat na témata, které jsme zpracovali v části teoretické této diplomové práce. Zaměřili jsme se chování rodičů v době nástupu dítěte do školy.

Výzkum se bude věnovat zmapování problematiky nástupu dítěte do 1. třídy. Cílem empirického šetření je získat hlubší a detailnější porozumění toho, jakým způsobem vybírají rodiče školu pro své děti jdoucí do školy, podle čeho se rozhodují o školní zralosti svého dítěte a jaké následně volí strategie při domácí přípravě.

Jako primární metodu jsme vzhledem k dostupnosti vzorku zvolili dotazník. Oslovováni byli rodiče, kterým ve školním roce 2010/2011 nastoupilo dítě do 1. třídy a mohli se tak aktuálně vyjádřit ke svým zkušenostem s nástupem dítěte do školy. Výsledky šetření tak nestaví na oddálených vzpomínkách vztahující se k situaci, která již není aktuální, ale jsou reflektovány probíhajícím procesem vstupu dítěte do školy.

Metoda dotazníku je vhodná pro situace, kdy je třeba zadat jednu sadu otázek velkému množství respondentů. Metoda dokáže postihnout velké množství jedinců při relativně nízkých nákladech a v poměrně krátkém čase. Další výhodou dotazníku je relativně přesvědčivá anonymita respondentů.

Jedním ze záporů je vysoká náročnost dotazníku na ochotu dotazovaného, kterou jsme se pokusili omezit existencí povinných otázek v dotazníku. Dalším negativem je možné vyplnění dotazníku osobami, které nesplňují daná kritéria. Tuto skutečnost jsme se pokusili zmírnit informací v úvodním textu dotazníku o kriteriích respondenta. U dotazníkového šetření je také nutné se vypořádat s nízkou návratností dat, kterou je možné snížit vyšší distribucí dotazníku (Disman, 2007).

Online forma dotazníku omezuje vzorek jen na internetovou populaci, při interpretaci výsledků je tedy třeba myslet na problematičnost zobecňování výsledků na celou populaci.

Další nevýhodou je nízký kontakt výzkumníka s jeho respondenty. Tuto skutečnost jsme se pokusili omezit emailovým kontaktem na výzkumníka, který měli respondenti uvedený na stránkách výzkumu a mohli se tak doptat na možné nesrovnalosti.

Náš dotazník byl administrován na webovém rozhraní: <http://www.vyplnto.cz/database-dotazniku/chovani-rodicu-pri-nastupu-d/>, kde byl zpřístupněn od 20. 4. 2011 do 13. 6. 2011. Ke sběru dat jsme využili příležitostného a lavinového výběru respondentů z důvodů nízké finanční, organizační i časové náročnosti. Jsme si vědomi nereprezentativnosti



konečného vzorku (Ferjenčík, 2000). Respondenti byli osloveni pomocí emailů, sociálních sítí a internetového portálu pro maminky ([www.baby-cafe.cz](http://www.baby-cafe.cz)), kde jsme požádali potenciální respondenty o další distribuci dotazníku.

Omezujícími kritérii pro respondenty byly:

- Pobyť na území ČR
- Dítě, v současné době v 1. třídě na základní škole.

Dotazník byl složen z 28 otázek, přičemž byl tematicky rozdělen na tyto okruhy:

- Mateřská škola
- Školní zralost
- Výběr školy
- Příprava na školu
- Změna po vstupu do školy
- Domácí příprava
- Demografické údaje

Statistické informace webového rozhraní<sup>7</sup>, na kterém byl přístupný náš dotazník, uvádí návratnost dotazníku 64,2 %. Návratnost dotazníků je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků. Jedná se o orientační údaj, který nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří nezobrazili úvodní text (neklikli na odkaz na dotazník).

Průměrná doba vyplňování dotazníku byla 07:46 minut. Respondenti přicházeli na odkaz dotazníku nejčastěji z těchto webových stránek:

- [baby-cafe.cz](http://baby-cafe.cz) (36.6 %)
- [facebook.com](http://facebook.com) (10 %)
- [email.seznam.cz](http://email.seznam.cz) (1.8 %)
- [search.icq.com](http://search.icq.com) (1.5 %)
- *nezjištěno* (48.8 %)

---

<sup>7</sup> [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz)

Z bezpečnostních důvodů nejsou zobrazeny kompletní adresy, přes které byl dotazník zobrazen, a z těchto důvodů nejsou zobrazeny ani minoritní zdroje respondentů. V případě následování odkazu z outlooku<sup>8</sup>, ICQ<sup>9</sup> nebo použití firewallu<sup>10</sup> obvykle není možné zdroj zjistit. Jedná se o statistiku návštěvnosti dotazníku, nikoli jeho úspěšného odeslání (z různých zdrojů mohla být úspěšnost vyplnění dotazníku různá). Údaje tedy mohou sloužit pouze pro velmi hrubou orientaci.

---

<sup>8</sup> Internetová komunikační aplikace

<sup>9</sup> Internetová komunikační aplikace

<sup>10</sup> Bezpečnostní ochrana počítače

## **7. Hypotézy**

V rámci této kvantitativní studie jsem se zaměřila na zmapování problematiky nástupu dítěte do školy v české rodině.

**Na základě výzkumných cílů byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:**

### **Hypotéza č. 1**

$H_0$ : Výběr školy podle programu nezávisí na velikosti obce, ve které dítě žije.

$H_A$ : Výběr školy podle programu závisí na velikosti obce, ve které dítě žije.

### **Hypotéza č. 2:**

$H_0$ : Počet kritérií, podle kterých se rodiče rozhodovali, zda je jejich dítě zralé, nezávisí na jejich vzdělání.

$H_A$ : Počet kritérií, podle kterých se rodiče rozhodovali, zda je jejich dítě zralé, závisí na jejich vzdělání.

### **Hypotéza č. 3:**

$H_0$ : Návštěva odborníka nezávisí na vzdělání rodiče.

$H_A$ : Návštěva odborníka závisí na jejich vzdělání rodiče.

### **Hypotéza č. 4:**

$H_0$ : Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na jejich vzdělání rodičů.

$H_A$ : Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na vzdělání rodičů.

### **Hypotéza č. 5:**

$H_0$ : Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na pořadí dítěte v rodině.

$H_A$ : Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na pořadí dítěte v rodině.

**Hypotéza č. 6:**

H0: Kontrola domácí přípravy nezávisí na pořadí dítěte v rodině.

HA: Kontrola domácí přípravy závisí na pořadí dítěte v rodině.

**Hypotéza č. 7:**

H0: Pohlaví toho, kdo se s dítětem připravuje do školy, nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Pohlaví toho, kdo se s dítětem připravuje do školy, závisí na pohlaví dítěte.

**Hypotéza č. 8:**

H0: Délka přípravy do školy nezávisí na stáří dítěte.

HA: Délka přípravy do školy závisí na stáří dítěte.

**Hypotéza č. 9:**

H0: Problémy související s nástupem dítěte do školy nezávisí na stáří dítěte.

HA: Problémy související s nástupem dítěte do školy závisí na stáří dítěte.

**Hypotéza č. 10:**

H0: Návštěva odborníka nezávisí na stáří dítěte.

HA: Návštěva odborníka závisí na stáří dítěte.

**Hypotéza č. 11:**

H0: Návštěva odborníka nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Návštěva odborníka závisí na pohlaví dítěte.

**Hypotéza č. 12:**

H0: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na pohlaví dítěte.

**Hypotéza č. 13:**

H0: Délka domácí přípravy nezávisí na vzdělání rodičů.

HA: Délka domácí přípravy závisí na vzdělání rodičů.

## 8. Metoda zpracování dat

Dotazník byl administrován na webovém rozhraní, na kterém respondenti vyplňovali odpovědi přímo do online podoby dotazníku. Dotazníkové šetření probíhalo anonymně, respondenti byli stručně informováni o účelu výzkumu a byla jim nabídnuta možnost kontaktovat autorku výzkumu za účelem získání doplňujících informací.

Po ukončení výzkumu byla všechna data automaticky převedena do tabulkového editoru, kde byla data uložena do formátu excelového souboru - xls. Vzhledem k tomu, že jsme data neměli kvantifikovaná, bylo nutno všechny odpovědi respondentů kódovat a k položkám přiřazovat jednotlivé kódy. Dále vzhledem ke skutečnosti, že respondentům byla dána možnost vkládání textu k některým otázkám, bylo nutné tyto položky k sobě seskupit a také k nim přiřadit určitý kvantifikovaný kód. Stejně bylo postupováno v možnostech takzvaných jiných odpovědí respondentů.

Vzhledem k faktu, že v dotazníku mohli respondenti využít vícenásobné odpovědi, bylo nutné u každé odpovědi, kde byla tato možnost využita, rozdělit jednotlivé vybrané položky respondentů v rámci jedné otázky.

Aby byla snížena možnost nesrozumitelnosti otázek, konečnou podobu dotazníku jsme předložili pilotnímu souboru jedinců (N=9).

Data byla zpracována v programu MS Excel a StatGraphics Plus.

## 9. Charakteristika výběrového souboru

Jak již zde bylo zmíněno výše (kapitola 6. Cíle výzkumu a výzkumná metoda), data byla sbírána pomocí online dotazníku, který byl volně přístupný na webové adrese<sup>11</sup>. Tento sběr dat se nám v rámci našeho tématu osvědčil, vzhledem k tomu, že dotazování respondentů přes instituce by vyžadovalo určitá povolení ze stran škol k oslovení rodičů. I přes již zmíněné nevýhody online dotazování jsme se tak pokusili o co největší dostupnost dotazníku vůči respondentům.

---

<sup>11</sup> <http://www.vyplnto.cz/databaze-dotazniku/chovani-rodicu-pri-nastupu-d/>

Celková návratnost dotazníků čítala 200 respondentů. Po selekci dat nevhodně vyplněných dotazníků, jsme získali vzorek o 194 respondentech. Z toho bylo 184 žen a 10 mužů ve věkovém rozložení 24 až 47 let. V následujícím přehledu jsou blíže uvedeny následující charakteristiky výzkumného vzorku.

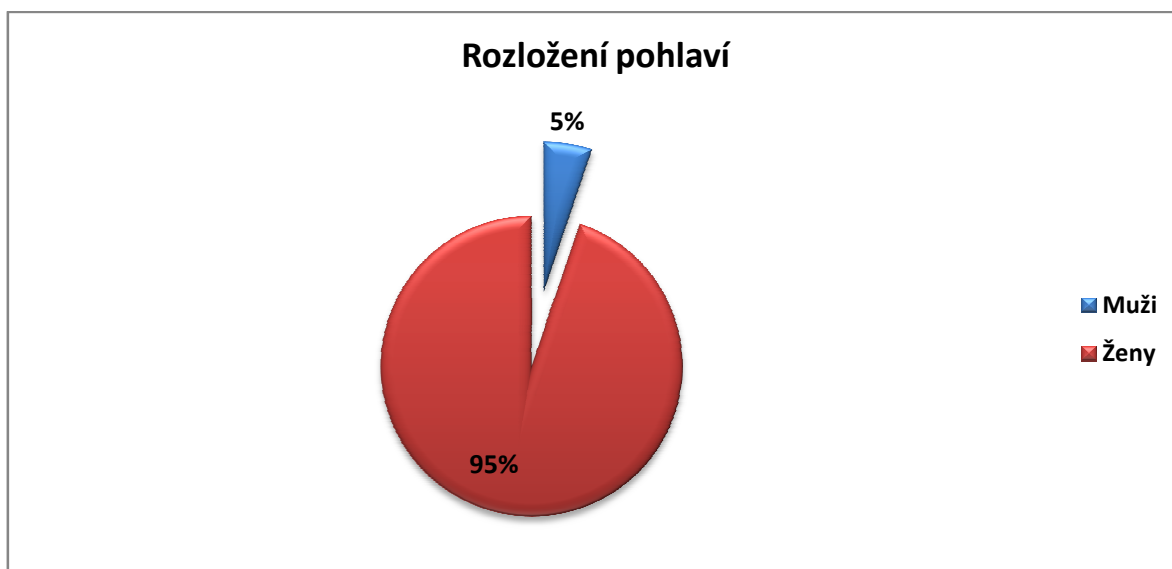
Jedná se o:

- pohlaví,
- věk,
- nejvyšší dosažené vzdělání,
- bydliště a
- pohlaví dítěte.

**Tabulka č. 13: Rozložení probandů dle pohlaví.**

Rozložení pohlaví		
Pohlaví	Četnosti	Procento
Muži	10	5
Ženy	184	95

**Graf č. 1: Rozložení probandů dle pohlaví.**

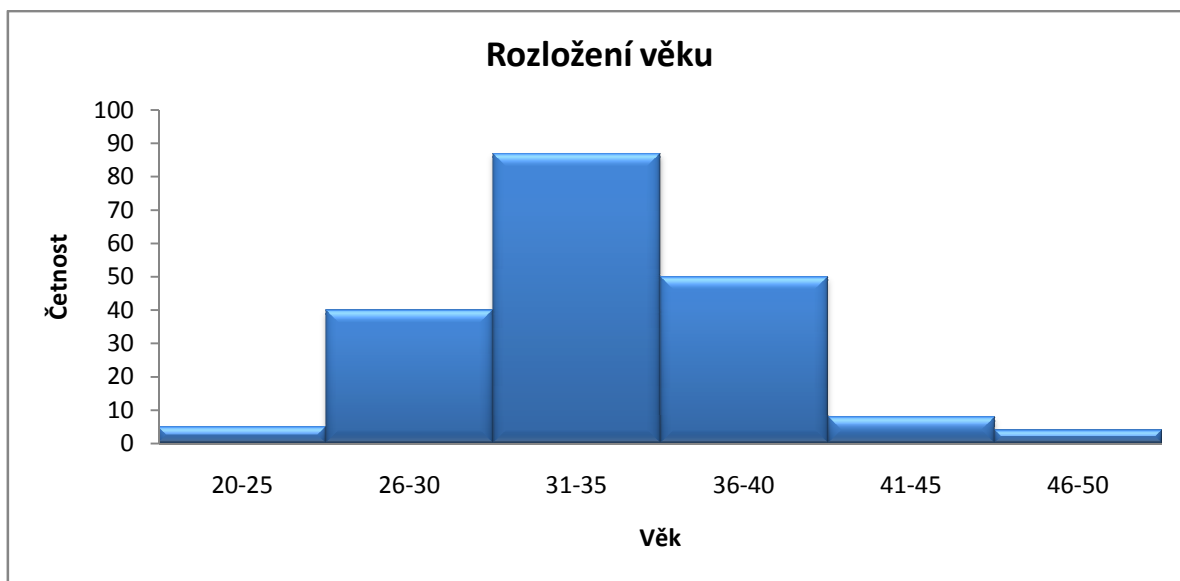


Rozložení respondentů dle pohlaví ukazuje tabulka č. 13 a graf č. 1. Z celkového počtu 194 respondentů bylo 184 žen a 10 mužů, v poměru 95% ku 5%. Tuto skutečnost mohl ovlivnit fakt, že byl odkaz na dotazník zobrazen na serveru převážně pro maminky.

**Tabulka č. 14: Statistické charakteristiky věku probandů.**

	Průměr	Medián	Modus	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>Věk</b>	34	34	33	19,41	4,41	24	47

**Graf č. 2: Rozložení respondentů dle věku.**



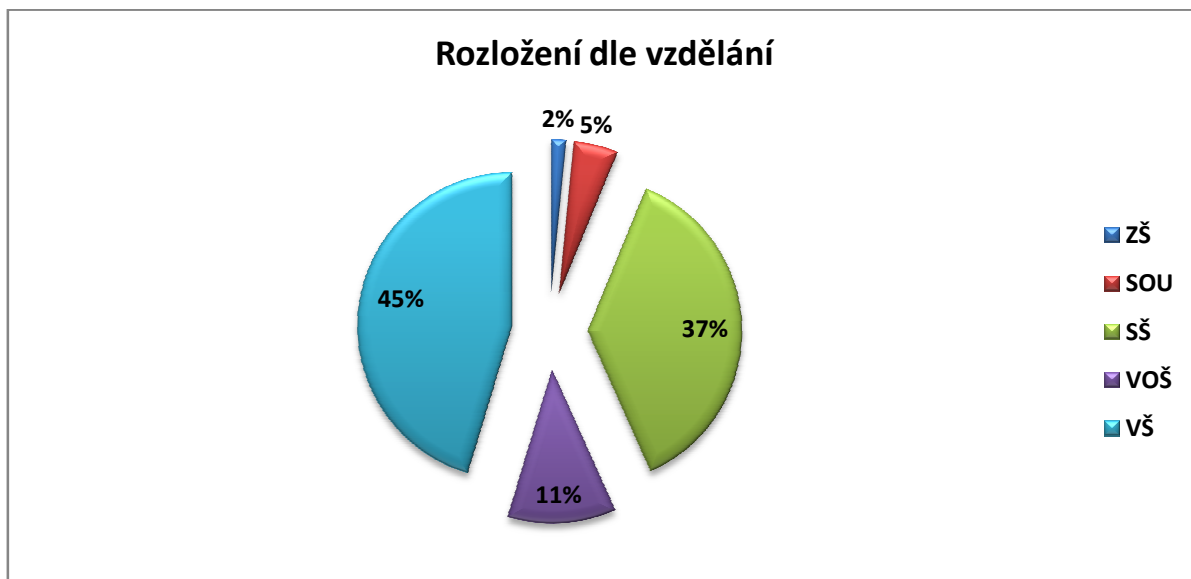
Tabulka č. 14 a graf č. 2 poukazuje na rozložení respondentů dle věku. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí od 24 - 47 let, přičemž nejčastěji byl uváděn věk 33 let a průměrný věk respondentů činil 34 let.

**Tabulka č. 15: Rozložení dle nejvyššího dosaženého vzdělání.**

Vzdělání	ZŠ	SOU	SŠ	VOŠ	VŠ
<b>Četnost</b>	3	9	72	22	88



**Graf č. 3: Rozložení dle vzdělání.**

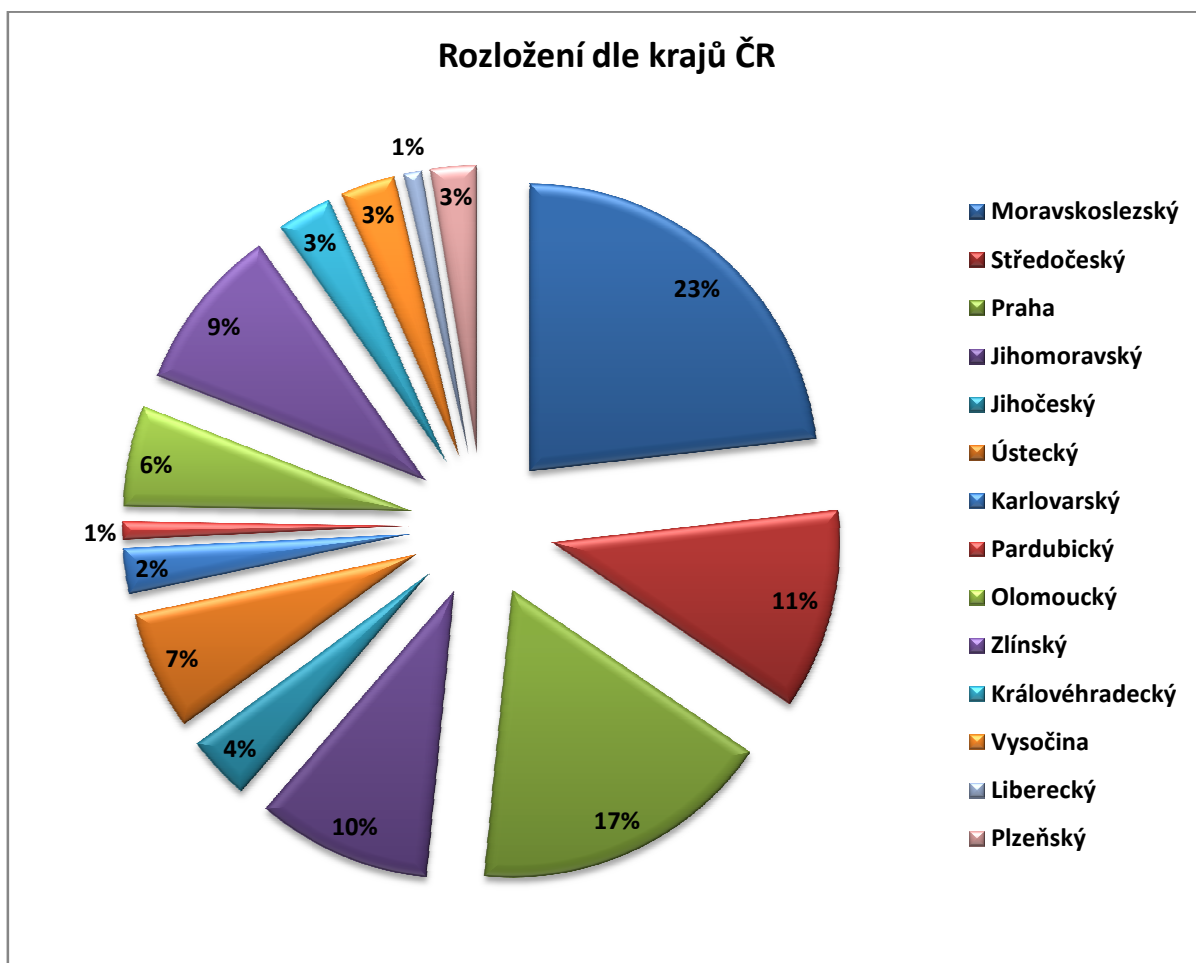


Rozložení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání uvádí tabulka č. 15 a graf č. 3. Mezi respondenty byly zastoupeny všechny úrovně vzdělanosti. Nejčastěji bylo uváděno vzdělání vysokoškolské (45 %), druhou největší skupinu tvořili respondenti se vzděláním středoškolským (37 %). Nejméně zastoupeno bylo vzdělání základní, které uvedli celkově 3 respondenti (2 %).

**Tabulka č. 16: Rozložení dle krajů ČR.**

Kraj	Četnost
Moravskoslezský	45
Středočeský	22
Praha	33
Jihomoravský	19
Jihočeský	7
Ústecký	13
Karlovarský	5
Pardubický	2
Olomoucký	11
Zlínský	18
Královéhradecký	6
Vysočina	6
Liberecký	2
Plzeňský	5

Graf č. 4: Rozložení dle krajů ČR.

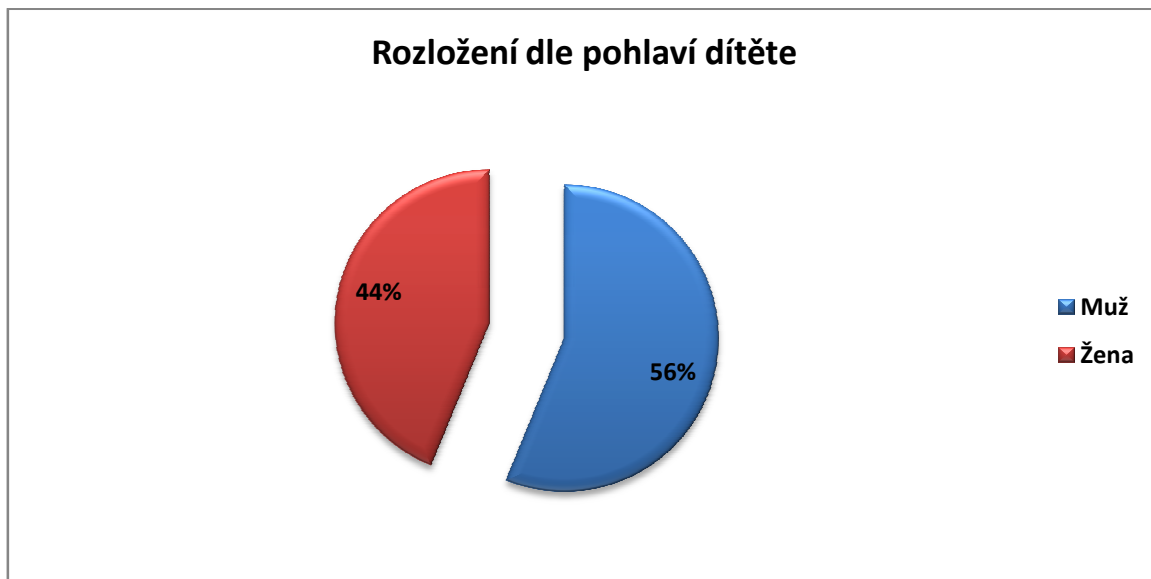


Jak je možné vidět z tabulky č. 16 a grafu č. 4, ve vzorku respondentů jsou zastoupeny všechny kraje České republiky, ačkoli nejsou zastoupeny ve stejném poměru. Metoda online dotazování je z tohoto hlediska výhodná, neboť ve formě tužka papír by tohoto faktu bylo možné dosáhnout hůře a za delší časový horizont.

Tabulka č. 17: Rozložení dle pohlaví dítěte.

Rozložení pohlaví dítěte		
Pohlaví	Četnost	Procento
Muži	109	56
Ženy	85	44

**Graf č. 5: Rozložení dle pohlaví dítěte.**



Tabulka č. 17 a graf č. 5 nám ukazují rozložení respondentů dle pohlaví jejich dítěte. Z celkového počtu 194 respondentů bylo 109 dětí respondentů pohlaví mužského (56 %) a 85 dětí pohlaví ženského (44%).

## 10. Výsledky

### Hypotéza č. 1

$H_0$ : Výběr školy podle programu nezávisí na velikosti obce, ve které dítě žije.

$H_A$ : Výběr školy podle programu závisí na velikosti obce, ve které dítě žije.

**Tabulka č. 18: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 1.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
7,28	5	0,2007

**Tabulka č. 19: Frekvence odpovědí u otázek č. 24 a 6 - 06 pro hypotézu č. 1.**

Frequency Table for c24a by c06\_06

	0	1	Row Total
1	2 1,03	9 4,64	11 5,67
2	5 2,58	23 11,86	28 14,43
3	27 13,92	47 24,23	74 38,14
4	7 3,61	17 8,76	24 12,37
5	9 4,64	17 8,76	26 13,40
6	5 2,58	26 13,40	31 15,98
Column Total	55 28,35	139 71,65	194 100,00

Legenda - otázka č. 24	Kód
Počet obyvatel	
do 500	1
do 5000	2
do 30000	3
do 100 000	4
do 500 000	5
nad 500 000	6

Legenda - otázka č. 6 - 06	Kód
Výběr dle lokality	
ano	1
ne	0

Jak jsme zde již zmínili, odpovědi respondentů musely být kvantifikovány a kódovány. Z odpovědí na otázku č. 26 o místě bydliště jsme vybrali zmiňovaná města respondentů a dle Českého statistického úřadu zjišťovali informace o počtu obyvatel v daném městě. Následně jsme města rozdělili do dané škály a přiřadili k nim kód.

### **Výsledek:**

Na základě použití Chí kvadrát testu nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chi-Square Test (X<sup>2</sup> test) se rovná 7,28 a p-value se rovná 0,2007. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že výběr školy podle lokality nezávisí na velikosti obce, ve které dítě žije. Mezi odpověďmi na otázky 24 a 06 - 06 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nebyl doložen vztah mezi výběrem školy dle lokality a velikostí obce, ve které dítě žije.**

### **Hypotéza č. 2:**

H<sub>0</sub>: Počet kritérií, podle kterých se rodiče rozhodovali, zda je jejich dítě zralé, nezávisí na jejich vzdělání.

H<sub>A</sub>: Počet kritérií, podle kterých se rodiče rozhodovali, zda je jejich dítě zralé, závisí na jejich vzdělání.

### **Tabulka č. 20: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 2.**

Chi-Square Test		
Chi-Square	Df	P-Value
19,84	5	0,0013

**Tabulka č. 21: Frekvence odpovědí u otázek č. 24 a č. 6 - 16 pro hypotézu č. 2.**

Frequency Table for c24a by c06 16

	0	1	Row Total
1	11 5,67	0 0,00	11 5,67
2	26 13,40	2 1,03	28 14,43
3	63 32,47	11 5,67	74 38,14
4	19 9,79	5 2,58	24 12,37
5	19 9,79	7 3,61	26 13,40
6	17 8,76	14 7,22	31 15,98
Column Total	155 79,90	39 20,10	194 100,00

Legenda - otázka č. 24	Kód
Počet obyvatel	
do 500	1
do 5000	2
do 30000	3
do 100 000	4
do 500 000	5
nad 500 000	6

Legenda - otázka č. 6 - 16	Kód
Výběr dle výukového programu či přístupu	
ano	1
ne	0

### Výsledek:

Na základě výsledků získaných z Chí kvadrát testu lze vyvrátit nulovou hypotézu o tom, že výběr programu školy nezávisí na velikosti obce, ve které dítě žije. Chí Kvadrát Test (X2 test) se rovná 19,84 a p-value se rovná 0,0013. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  tedy zamítáme nulovou hypotézu o tom, že výběr školy podle programu nezávisí na velikosti obce, ve které dítě žije. Mezi odpověďmi na otázky 24 a 06 - 16 je statisticky významná souvislost. Vzhledem k hodnotě p-value bychom mohli nulovou hypotézu zamítnout i na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  a prokázat tak závislost na přísnějším testu.

**Z tohoto měření vyplývá, že existuje vztah mezi výběrem školy dle výukového programu školy a velikosti obce, ve které dítě žije.**

### **Hypotéza č. 3:**

H0: Návštěva odborníka nezávisí na vzdělání rodiče.

HA: Návštěva odborníka závisí na jejich vzdělání rodiče.

### **Tabulka č. 22: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 3.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
2,98	4	0,5618

### **Tabulka č. 23: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 03 pro hypotézu č. 3.**

Frequency Table for c23 by c03

	ano	ne	Row Total
SOU	5 2,58	4 2,06	9 4,64
SŠ	26 13,40	47 24,23	73 37,63
VOŠ	9 4,64	12 6,19	21 10,82
VŠ	27 13,92	61 31,44	88 45,36
ZŠ	1 0,52	2 1,03	3 1,55
Column Total	68 35,05	126 64,95	194 100,00

### **Výsledek:**

Na základě použití Chí kvadrát testu na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že návštěva odborníka nezávisí na vzdělání rodiče. Chí kvadrát test se rovná hodnotě 2,98 a p-value se rovná hodnotě 0,5618. Mezi odpověďmi na otázky 23 a 03 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nelze doložit vztah mezi návštěvou odborníka v době před nástupem dítěte do školy a vzděláním jeho rodiče.**

#### **Hypotéza č. 4:**

H0: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na vzdělání rodičů.

HA: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na vzdělání rodičů.

#### **Tabulka č. 24: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 4.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
16,23	12	0,1808

#### **Tabulka č. 25: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 10 pro hypotézu č. 4.**

Frequency Table for c23 by c10

	1	2	3	4	Row Total
SOU	0 0,00	4 2,06	3 1,55	2 1,03	9 4,64
SŠ	3 1,55	16 8,25	14 7,22	40 20,62	73 37,63
VOŠ	1 0,52	9 4,64	4 2,06	7 3,61	21 10,82
VŠ	8 4,12	36 18,56	9 4,64	35 18,04	88 45,36
ZŠ	0 0,00	1 0,52	1 0,52	1 0,52	3 1,55
Column Total	12 6,19	66 34,02	31 15,98	85 43,81	194 100,00

Legenda- otázka č. 10	Kód
Příprava před vstupem do školy	
1 rok a více	1
Čtvrt roku	2
Měsíc a méně	3
Půl roku	4



### Výsledek:

Na základě použití Chí kvadrát testu nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát Test (X2 test) se rovná 16,23 a p-value se rovná 0,1808. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na vzdělání rodičů.

Mezi odpověďmi na otázky 27 a 08 - 09 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nelze potvrdit vztah mezi pořadím dítěte a přípravou dítěte na změnu režimu.**

### Hypotéza č. 5:

H0: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na pořadí dítěte v rodině.

HA: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na pořadí dítěte v rodině.

### Tabulka č. 26: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 5.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
6,96	6	0,3248

### Tabulka č. 27: Frekvence odpovědí u otázek č. 27 a č. 10 pro hypotézu č. 5.

Frequency Table for c27 by c10

	1	2	3	4	Row Total
1	5 2,58	10 5,15	5 2,58	17 8,76	37 19,07
2	7 3,61	40 20,62	18 9,28	49 25,26	114 58,76
3	0 0,00	16 8,25	8 4,12	19 9,79	43 22,16
Column Total	12 6,19	66 34,02	31 15,98	85 43,81	194 100,00

Legenda- otázka č. 10	Kód
Příprava před vstupem do školy	
1 rok a více	1
Čtvrt roku	2
Měsíc a méně	3
Půl roku	4

Legenda-otázka č. 27	Kód
Pořadí dítěte	
Jedináček	1
První nebo dvojče	2
Druhé a další	3

### Výsledek:

Na základě použití Chí kvadrát testu nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát test ( $X^2$  test) se rovná 6,96 a p-value se rovná 0,3248. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na pořadí dítěte v rodině. Mezi odpověďmi na otázky 27 a 10 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nemůžeme doložit vztah mezi pořadím dítěte a délkou společné přípravy rodiče s dítětem před nástupem dítěte do školy.**

### Hypotéza č. 6:

H0: Kontrola domácí přípravy nezávisí na pořadí dítěte v rodině.

HA: Kontrola domácí přípravy závisí na pořadí dítěte v rodině.

### Tabulka č. 28: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 6.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
4,16	8	0,8426

**Tabulka č. 29: Frekvence odpovědí u otázek č. 27 a č. 20 pro hypotézu č. 6.**

Frequency Table for c27 by c20

	1	3	6	7	8	Row Total
1	5 2,58	1 0,52	0 0,00	31 15,98	0 0,00	37 19,07
2	15 7,73	8 4,12	2 1,03	88 45,36	1 0,52	114 58,76
3	5 2,58	2 1,03	2 1,03	34 17,53	0 0,00	43 22,16
Column Total	25 12,89	11 5,67	4 2,06	153 78,87	1 0,52	194 100,00

Legenda-otázka č. 27	Kód
Pořadí dítěte	
Jedináček	1
První nebo dvojče	2
Druhé a další	3

Legenda- otázka č. 20	Kód
Kontrola domácí přípravy	
Často	1
Někdy	3
Nikdy	6
Pokaždé	7
Zřídka	8

### Výsledek:

Na základě použití Chí kvadrát testu na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že kontrola domácí přípravy nezávisí na pořadí dítěte v rodině. Chí kvadrát se rovná hodnotě 4,16 a p-value se rovná hodnotě 0,8426. Mezi odpověďmi na otázky 27 a 20 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nelze doložit vztah mezi kontrolou domácí přípravy a pořadí dítěte v rodině.**

### **Hypotéza č. 7:**

H0: Pohlaví toho, kdo se s dítětem připravuje do školy, nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Pohlaví toho, kdo se s dítětem připravuje do školy, závisí na pohlaví dítěte.

### **Tabulka č. 30: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 7.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
0,00	1	0,9928
0,00	1	1,0000 (with Yates' correction)

### **Tabulka č. 31: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 16 pro hypotézu č. 7.**

Frequency Table for c26 by c16

	1	3	Row Total
Muž	51 26,29	59 30,41	110 56,70
Žena	39 20,10	45 23,20	84 43,30
Column Total	90 46,39	104 53,61	194 100,00

Legenda-otázka č. 16	Kód
Pohlaví toho, kdo se věnuje domácí přípravě	
Žena	1
Střídavě muž -žena	3

### **Výsledek:**

Na základě použití Chí kvadrát testu nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát test (X2 test) se rovná 0,00 a p-value se rovná 0,9928. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že pohlaví toho, kdo se

s dítětem připravuje do školy, nezávisí na pohlaví dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 16 a 26 není statisticky významná souvislost. Vzhledem k hodnotě p-value, která se rovná skoro jedné, je tento vztah totálně nezávislý.

**Z tohoto měření vyplývá, že nemůžeme potvrdit vztah mezi pohlavím toho, kdo se s dítětem věnuje domácí přípravě a mezi pohlavím dítěte.**

### **Hypotéza č. 8:**

H0: Délka přípravy do školy nezávisí na stáří dítěte.

HA: Délka přípravy do školy závisí na stáří dítěte.

### **Tabulka č. 32: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 17 pro hypotézu č. 8.**

ANOVA Table for c25 by c17

Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	244,012	8	30,5015	1,18	0,3104
Within groups	4763,13	185	25,7466		

### **Tabulka č. 33: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 8.**

Table of Means for c25 by c17  
with 95,0 percent LSD intervals

c17	Count	Mean	Std. error (pooled s)	Lower limit	Upper limit
2	86	79,2907	0,547156	78,5274	80,054
3	53	79,7925	0,696983	78,8201	80,7648
4	27	78,2222	0,976514	76,86	79,5845
5	11	76,8182	1,5299	74,6839	78,9524
6	4	78,5	2,53706	74,9607	82,0393
7	2	74,0	3,58794	68,9947	79,0053
8	1	72,0	5,07411	64,9214	79,0786
9	2	78,5	3,58794	73,4947	83,5053
10	8	81,125	1,79397	78,6224	83,6276
Total	194	79,0979			

Legenda - otázka č. 17	Kód
Délka domácí přípravy dítěte před vstupem do školy	
15 - 30 minut	2
30 - 45 minut	3
45 - 60 minut	4
60 - 75 minut	5
75 - 80 minut	6
80 - 95 minut	7
déle	8
méně	9
dle situace	10

### Výsledek:

Na základě výsledků z testu ANOVA nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. F se rovná 1,18 a p-value se rovná 0,3104. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že délka přípravy do školy nezávisí na stáří dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 25 a 17 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nelze doložit vztah mezi délkou přípravy před vstupem do školy a stářím dítěte.**

### Hypotéza č. 9:

H0: Problémy související s nástupem dítěte do školy nezávisí na stáří dítěte.

HA: Problémy související s nástupem dítěte do školy závisí na stáří dítěte.

### **Tabulka č. 34: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 14 pro hypotézu č. 9.**

ANOVA Table for c25 by c14

Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	2,68072	1	2,68072	0,10	0,7488
Within groups	5004,46	192	26,0649		

**Tabulka č. 35: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 9.**

Table of Means for c25 by c14  
with 95,0 percent LSD intervals

c14	Count	Mean	Std. error (pooled s)	Lower limit	Upper limit
Ano	34	79,3529	0,875565	78,1318	80,5741
Ne	160	79,0438	0,403616	78,4808	79,6067
Total	194	79,0979			

**Výsledek:**

Na základě použití ANOVY nelze vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. F se rovná 1,10 a p-value se rovná 0,7488. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že problémy související s nástupem dítěte do školy nezávisí na stáří dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 25 a 14 není statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že nelze potvrdit vztah mezi věkem dítěte při nástupu do školy a problémy souvisejícími s jeho vstupem do školy.**

**Hypotéza č. 10:**

H0: Návštěva odborníka nezávisí na stáří dítěte.

HA: Návštěva odborníka závisí na stáří dítěte.

**Tabulka č. 36: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 03.**

ANOVA Table for c25 by c03

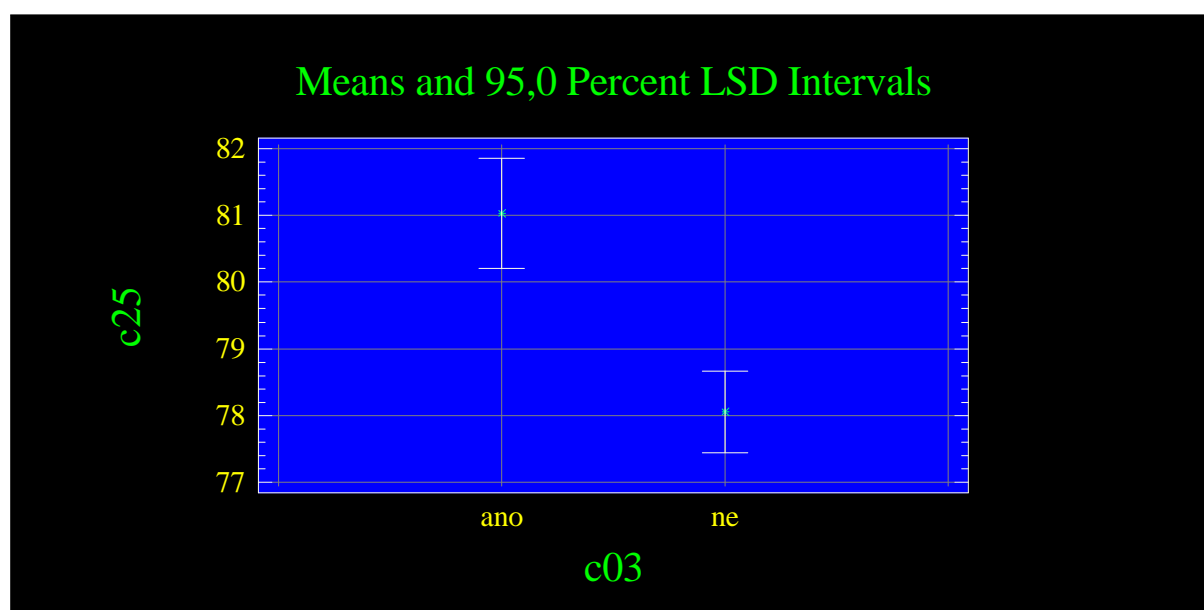
Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	390,587	1	390,587	16,24	0,0001
Within groups	4616,55	192	24,0445		

**Tabulka č. 37: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 10.**

Table of Means for c25 by c03  
with 95,0 percent LSD intervals

c03	Count	Mean	Std. error (pooled s)	Lower limit	Upper limit
ano	68	81,0294	0,59464	80,2001	81,8588
ne	126	78,0556	0,436841	77,4463	78,6648
Total	194	79,0979			

**Graf č. 6: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 10**



**Tabulka č. 38: Přehledněji tabulka statistických charakteristik pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 03.**

Návštěva odborníka		Stáří dítěte při nástupu		
Odpověď	Počet	Průměr	95% interval	
Ano	68	81,03	80,20	81,86
Ne	126	78,06	77,45	78,66

**Výsledek:**

Na základě použití ANOVY můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. F se rovná 16,24 a p-value se rovná 0,0001. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$



zamítáme nulovou hypotézu o tom, že návštěva odborníka před nástupem dítěte do školy nezávisí na stáří dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 25 a 03 je statisticky významná souvislost. Vzhledem k velmi nízké hodnotě p-value bychom mohli zamítnout nulovou hypotézu i na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ , závislost je tedy prokázána přísnějším testem.

**Z tohoto měření vyplývá, že existuje vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a věkem dítěte.**

### **Hypotéza č. 11:**

H0: Návštěva odborníka nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Návštěva odborníka závisí na pohlaví dítěte.

### **Tabulka č. 39: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 11.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
8,22	1	0,0041
7,38	1	0,0066 (with Yates' correction)

### **Tabulka č. 40: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 03 pro hypotézu č. 11.**

Frequency Table for c03 by c26

	Muž	Žena	Row Total
ano	48 24,74	20 10,31	68 35,05
ne	62 31,96	64 32,99	126 64,95
Column Total	110	84	194
Total	56,70	43,30	100,00

### **Výsledek:**

Na základě použití Chí kvadrát testu můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát test (X2 test) se rovná 8,22 a p-value se rovná 0,0066. Na hladině

významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že návštěva odborníka před vstupem dítěte do školy nezávisí na pohlaví dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 26 a 03 je statisticky významná souvislost.

Vzhledem k velmi nízké hodnotě p-value bychom mohli zamítnout nulovou hypotézu i na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ , závislost je tedy prokázána přísnějším testem.

**Z tohoto měření vyplývá, že existuje vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a pohlavím dítěte.**

### **Hypotéza č. 12:**

H0: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy nezávisí na pohlaví dítěte.

HA: Délka přípravy dítěte před nástupem do školy závisí na pohlaví dítěte.

### **Tabulka č. 41: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 12.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
7,87	3	0,0487

### **Tabulka č. 42: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 10 pro hypotézu č. 12.**

Frequency Table for c10 by c26

	Muž	Žena	Row Total
1	9 4,64	3 1,55	12 6,19
2	43 22,16	23 11,86	66 34,02
3	19 9,79	12 6,19	31 15,98
4	39 20,10	46 23,71	85 43,81
Column Total	110 56,70	84 43,30	194 100,00

Legenda- otázka č. 10	Kód
Příprava před vstupem do školy	
<b>1 rok a více</b>	<b>1</b>
<b>Čtvrt roku</b>	<b>2</b>
<b>Měsíc a méně</b>	<b>3</b>
<b>Půl roku</b>	<b>4</b>

### **Výsledek:**

Na základě použití Chí kvadrát testu můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát test (X2 test) se rovná 7,87 a p-value se rovná 0,0487. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že délka přípravy dítěte před nástupem dítěte do školy, nezávisí na pohlaví dítěte. Mezi odpověďmi na otázky 26 a 10 je statisticky významná souvislost.

**Z tohoto měření vyplývá, že existuje vztah mezi délkou přípravy dítěte před nástupem do školy a pohlavím dítěte.**

### **Hypotéza č. 13:**

H0: Délka domácí přípravy nezávisí na vzdělání rodičů.

HA: Délka domácí přípravy závisí na vzdělání rodičů.

### **Tabulka č. 43: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 13.**

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
55,91	32	0,0055

**Tabulka č. 44: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 17 pro hypotézu č. 13.**

Frequency Table for c17 by c23

	SOU	SŠ	VOŠ	VŠ	ZŠ	Row Total
2	0 0,00	32 16,49	9 4,64	45 23,20	0 0,00	86 44,33
3	2 1,03	18 9,28	8 4,12	25 12,89	0 0,00	53 27,32
4	3 1,55	11 5,67	2 1,03	10 5,15	1 0,52	27 13,92
5	3 1,55	3 1,55	2 1,03	3 1,55	0 0,00	11 5,67
6	0 0,00	1 0,52	0 0,00	2 1,03	1 0,52	4 2,06
7	0 0,00	1 0,52	0 0,00	1 0,52	0 0,00	2 1,03
8	0 0,00	1 0,52	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 0,52
9	0 0,00	2 1,03	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 1,03
10	1 0,52	4 2,06	0 0,00	2 1,03	1 0,52	8 4,12
Column Total	9 4,64	73 37,63	21 10,82	88 45,36	3 1,55	194 100,00

<b>Legenda - otázka č. 17</b>	<b>Kód</b>
Délka domácí příprava dítěte před vstupem do školy	
<b>15 - 30 minut</b>	<b>2</b>
<b>30 - 45 minut</b>	<b>3</b>
<b>45 - 60 minut</b>	<b>4</b>
<b>60 - 75 minut</b>	<b>5</b>
<b>75 - 80 minut</b>	<b>6</b>
<b>80 - 95 minut</b>	<b>7</b>
<b>déle</b>	<b>8</b>
<b>méně</b>	<b>9</b>
<b>dle situace</b>	<b>10</b>

#### Výsledek:

Na základě použití Chí kvadrát testu můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Chí kvadrát test (X2 test) se rovná 55,91 a p-value se rovná 0,0055. Na hladině

významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že délka domácí přípravy nezávisí na vzdělání rodičů. Mezi odpověďmi na otázky 17 a 23 je statisticky významná souvislost.

Vzhledem k velmi nízké hodnotě p-value bychom mohli zamítnout nulovou hypotézu i na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ , závislost je tedy prokázána přísnějším testem.

**Z tohoto měření vyplývá, že existuje vztah mezi délkou domácí přípravy a vzděláním rodičů.**

## 11. Diskuze

### 11.1. Interpretace výsledků

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá proces nástupu dítěte do školy. Jaké faktory vstupují do tohoto procesu a jak se s těmito faktory účastníci procesu vyrovnávají. Domníváme se, že výsledky našeho šetření přinesly několik informací, které částečně pomohly zmapovat oblast nástupu českého dítěte do školy z pohledu jeho rodičů či osob vychovávajících.

**První oblast zkoumání zahrnovala hypotézy, zda velikost obce má vztah k výběru školy pro dítě.**

Při testování hypotézy č. 1 vyplynulo, že **nebyl doložen** vztah mezi výběrem školy pro dítě dle lokality a velikosti obce, ve které dítě žije. Tento výsledek nepodporuje naše domněnky, že rodiče z menších měst budou vybírat školu dle lokality vzhledem k nižší nabídce škol v jejich okolí a rodiče z větších měst budou vybírat školu dle lokality vzhledem k větším vzdálenostem, které každodenně absolvují. Z výsledků při testování hypotézy č. 2 jsme zjistili, že vztah mezi výběrem školy dle výukového programu školy a velikosti obce, ve které dítě žije, **existuje** vzájemný vztah. Můžeme se domnívat, že rodiče ve větších městech mají vyšší možnost volby školy vzhledem k jejich výukovému programu.

**Druhým okruhem byla problematika pořadí dítěte.**

Z měření hypotézy č. 4 vyplývá, že **nelze potvrdit** vztah mezi pořadím dítěte a přípravou dítěte na změnu režimu. Zároveň z výsledků testování hypotézy č. 5 jsme zjistili, že **nemůžeme doložit** vztah mezi pořadím dítěte a délkou společné přípravy rodiče s dítětem před nástupem dítěte do školy. **Neprokázanost** vztahu mezi pořadím dítěte v rodině a kontrolou domácí přípravy se potvrdila i z testování hypotézy č. 6. Vzhledem k těmto výsledkům nelze doložit původní předpoklad, že pořadí dítěte nějakým způsobem ovlivňuje chování rodičů v rámci školní přípravy a přípravy na školu.

Naše výsledky tedy nekorrespondují s výzkumy týkající se sourozenců, které prokázaly rozdíly v uplatňující výchově rodičů, jejich odlišnými požadavky a případnou kontrolou splněných úkolů. Větší požadavky i vyšší kontrola bývá více preferována u dítěte prvorozeného.

O jedináčcích můžeme vypovědět obdobné informace jako o dětech prvorozených (Altus, 1977).

### **Třetí oblastí byly hypotézy zaměřeny na věk dítěte.**

Z měření hypotézy č. 8 jsme zjistili, že **nelze doložit** vztah mezi délkou přípravy před vstupem do školy a stářím dítěte. Podobně u hypotézy č. 9 výsledky ukazují, že **nelze potvrdit** vztah mezi věkem dítěte při nástupu do školy a problémy souvisejícími s jeho vstupem do školy. Naše předpoklady o tom, že mladší děti se budou více potýkat s problémy po nástupu do školy a rodiče se jim tak budou více věnovat, se nepotvrdily. Tyto výsledky nekorrespondují s výzkumem Langmeiera a Krejčířové (2006), kteří uvádí, že v rámci výzkumu našli statisticky významné rozdíly mezi dětmi nejstaršími a nejmladšími v rámci prvních tříd jednoho českého okresního města (viz s. 43, tabulka č. 7).

Při testování hypotézy č. 10 jsme došli k závěru, že **existuje** vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a věkem dítěte. V tomto případě se můžeme domnívat, že rodiče mladších dětí budou více vyhledávat odborníka na školní zralost.

### **Čtvrtým okruhem byla problematika vzdělání rodičů.**

Z testování hypotézy č. 3 se ukazuje, že **nelze doložit** vztah mezi návštěvou odborníka v době před nástupem dítěte do školy a vzděláním jeho rodiče. Původní předpoklad, že vzdělanější rodiče budou více vyhledávat odborníka, aby měli rozhodnutí podloženo odborným názorem, se nepotvrdil. Při testování hypotézy č. 13 jsme zjistili, že **existuje** vztah mezi délkou domácí přípravy a vzděláním rodičů. Můžeme se domnívat, že vzdělanější rodiče budou věnovat více času domácí přípravě, aby jejich děti dosahovaly dobrých výsledků.

### **V páté poslední oblasti jsme se zabývali problematikou pohlaví dítěte.**

Z výsledků testování hypotézy č. 7 jsme došli k závěru, že **nemůžeme potvrdit** vztah mezi pohlavím toho, kdo se s dítětem věnuje domácí přípravě a mezi pohlavím dítěte. Tento výsledek podporuje naši domněnku, že se v rámci domácí přípravy budou projevovat specifika rodičovských rolí. V rámci rodičovských rolí se matka spíše snaží získat nerušenou

pozornost dítěte, udržuje jeho pozornost a pečuje o komfort (Šulová, 2005). Matka bude tak spíše tou osobou, která se bude s dítětem připravovat.

Při testování hypotézy č. 11 se ukázalo, že **existuje** vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a pohlavím dítěte. Podobně u zkoumání hypotézy č. 12 vyplynulo, že **existuje** vztah mezi délkou přípravy dítěte před nástupem dítěte do školy a pohlavím dítěte. Tyto výsledky podporují naše domněnky o tom, že pohlaví dítěte nějakým způsobem ovlivňuje přípravu rodičů před nástupem dítěte do školy.

### 11.2. Limity výzkumu

Jsme si vědomi toho, že výzkum uskutečněný v rámci této diplomové práce s sebou nese jistá omezení, která je třeba zohlednit při interpretaci výsledků.

Hlavním nedostatkem tohoto výzkumu je složení výběrového souboru. Respondenti naší studie nekopírují v sociodemografických charakteristikách normální rozložení v populaci a nemůžeme říct, zda reprezentují populaci rodičů dětí jdoucích do 1. třídy základní školy. Rodiče, kteří nám vyplnili dotazník, jsou převážně lidé dosahující vyššího stupně vzdělání. V současné době neznáme skutečné sociodemografické údaje o rodičích dětí jdoucích do 1. třídy základní školy, ale domníváme se, že jsme charakteristiku výzkumného vzorku určili výběrem metody výzkumu.

Rovněž vyšší zastoupení žen v daném vzorku mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Domníváme se, že tato skutečnost je dána specifičností našeho vzorku, tj. rodičů dětí jdoucích do první třídy. Se značnou opatrností předkládáme domněnku, že fakt většího zastoupení žen ve vzorku respondentů je způsoben větším zájmem žen-matek odpovídat na otázky o jejich dítěti, popřípadě větší časovou dispozicí vzhledem k možné rodičovské dovolené. Tuto skutečnost mohl ovlivnit i fakt, že byl odkaz na dotazník zobrazen na serveru převážně pro maminky.

Je třeba zmínit vysokou náročnost dotazníku na ochotu dotazovaného, kterou jsme se pokusili omezit existencí povinných otázek v dotazníku.

Volbou online dotazování jsme pravděpodobně ovlivnili charakteristiky výběrového vzorku. Našimi respondenty byli pouze lidé, kteří byli nakloněni k vyplnění dotazníku a měli dostupný



přístup k internetu. Vyvstává zde tedy otázka, zda se nějak specificky liší respondenti, kteří dotazník vyplnili od těch, co nevyplnili.

K nepřesnostem ve výzkumu mohlo dojít také jistou stylizací respondentů, například nadsazováním odpovědí u otázek na schopnosti dětí. Domníváme se, že vzhledem k nepřítomnosti administrátora při vyplňování dotazníku respondenty, došlo ke zkreslení výsledku výzkumu minimálně.

Vzhledem ke skutečnosti, že u samotného vyplňování dotazníku respondentem nebyl přítomen administrátor, mohlo dojít k vyplnění dotazníku osobami, které nesplňovali kritéria vyplnění. Jak již zde bylo uvedeno, tuto skutečnost jsme se pokusili zmírnit informací o požadovaných kritériích respondenta v úvodním textu dotazníku.

Nízkým kontaktem výzkumníka s jeho respondenty mohlo dojít k špatné interpretaci otázek nebo jiným nesrovnalostem. Tuto skutečnost jsme se pokusili omezit emailovým kontaktem na výzkumníka, který měli respondenti uvedený na stránkách výzkumu a v případě zájmu nás mohli kontaktovat.

Vzhledem ke kvantitativnímu typu výzkumu jsme získali pouze omezená data, na které bychom se mohli v kvalitativním výzkumu typem rozhovorů doptat a případně informace o respondentech rozšířit.

Dle našeho názoru byla formulace otázek, vzhledem k vysoké vzdělanostní míře respondentů, srozumitelná. Jsme si však vědomi, že některým termínům nemuseli respondenti rozumět a mohlo tak dojít ke zkreslení odpovědí. V těchto situacích mohla chybět osoba administrátora. Pokusili jsme se tento fakt snížit předložením konečné podoby dotazníku pilotnímu vzorku (N=9).

Námi předkládanými možnostmi odpovědí mohlo dojít k predefinování výsledků výzkumu.

Jsme si vědomi, že metoda dotazníku, jež byl sestaven pro účely naší studie, není standardizována a nebylo u ní provedeno měření reliability a validity.

Diskutabilním faktem je skutečnost, že vzhledem k nekvantifikovaným datům, získaných z vyplněných dotazníků a jejich ruční kvantifikaci, kódování a seskupování, mohlo dojít k chybám v rámci zpracování dat.

### **11.3. Směřování dalšího výzkumu**

Hlavním cílem této práce bylo zmapování problematiky nástupu dítěte do školy. Domníváme se, že z výzkumu vyvstala spousta otázek, které bychom mohli dalším zkoumáním upřesnit.

Vzhledem k rozložení pohlaví v našem výzkumném vzorku by bylo zajímavé zaměřit se na respondenty mužského pohlaví a následně je srovnat s našimi nynějšími daty.

Podrobnější informace bychom mohli získat kvalitativním výzkumem, ve kterém bychom se zaměřili na rozhovory s rodiči.

V navazujících výzkumech je třeba vyvarovat se limitům výzkumu, kterých jsme si nyní vědomi.

Vzhledem k ručnímu přepisu dat do kvantifikované podoby by bylo vhodnější využít automatický mechanismus při kvantifikaci dat. Další variantou je existence již kvantifikovaných škál v rámci vytvořeného dotazníku, kterými by se omezila možnost chybovosti přepisu dat a také by se snížila časová náročnost způsobená přepisem dat.

Ke zlepšení rozložení výběrového vzorku bychom mohli oslovit instituce škol a získat tak další data ke zpracování. V rámci vzdělanostní úrovně bychom se tak více mohli přiblížit normálnímu rozdělení populace.

V rámci zkvalitnění metody bychom mohli zkombinovat využití online dotazníku a dotazníku ve formě tužka papír. Získali bychom tak data, která by se neomezovala jen na populaci využívající internet.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsme se zaměřili na problematiku nástupu dítěte do školy a možnými problémy v rámci toho vývojového mezníku. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

**V teoretické části** jsme se pokusili předložit komplexní pohled na tuto problematiku a zaměřit se na většinu faktorů vstupujících do tohoto procesu.

Nejdříve jsme se zabývali vymezením předškolního věku dítěte a jeho charakteristikou. V druhé kapitole jsme se pokusili o základní přehled historického vývoje českého školství, ve kterém jsme se, vzhledem k tématu práce, zaměřili na primární vzdělávání. Historický vývoj českého školství jsme započali dobou reforem Marie Terezie a poté jsme pokračovali po linii historických událostí přes transformaci českého školství po roce 1989 až po současné školství, které je vymezováno Rámcově vzdělávacími programy.

Věnovali jsme se připravenosti dítěte ke vzdělání, kde jsme se zabývali ideálním vývojovým stavem dítěte z hlediska tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralosti v době nástupu do školy. V rámci této problematiky jsme se věnovali i významu mateřských škol.

Řešili jsme také samotný nástup dítěte do školy a jeho adaptaci na nové podmínky všech aktérů tohoto procesu. Pozornost byla věnována novým rolím z pohledu žáka, rodiče, učitele a vzájemné součinnosti školy a rodičů dítěte. Součástí je také problematika vzdělávání dětí se specifickými potřebami.

Na závěr teoretické části jsme se věnovali přípravě rodičů a výběru vhodné školy pro dítě. Současně se věnujeme alternativním školám, které se v posledních letech stávají možnou variantou výběru ke školám tradičním, a teoretickou část jsme uzavřeli kapitolou o zápisu dítěte do školy.

**V empirické části** diplomové práce jsme si nejdříve stanovili cíle našeho výzkumu a formulovali si hypotézy. Dále jsme popsali metody získávání dat, metody zpracování dat a charakteristiku výběrového souboru.

**Výsledky našeho šetření předkládáme v kapitole 10. Výsledky. Mezi naše poznatky patří:**

- Nebyl doložen vztah mezi výběrem školy dle lokality a velikosti obce, ve které dítě žije.
- Existuje vztah mezi výběrem školy dle výukového programu školy a velikosti obce, ve které dítě žije.

- Nelze potvrdit vztah mezi návštěvou odborníka v době před nástupem dítěte do školy a vzděláním jeho rodiče.
- Nelze doložit vztah mezi pořadím dítěte a přípravou dítěte na změnu režimu.
- Nebyl potvrzen vztah mezi pořadím dítěte a délkou společné přípravy rodiče s dítětem před nástupem dítěte do školy.
- Nebyl doložen vztah mezi kontrolou domácí přípravy a pořadím dítěte v rodině.
- Nelze potvrdit vztah mezi pohlavím toho, kdo se s dítětem věnuje domácí přípravě a mezi pohlavím dítěte.
- Nelze doložit vztah mezi délkou přípravy dítěte před vstupem do školy a stářím dítěte.
- Nelze potvrdit vztah mezi věkem dítěte při nástupu do školy a problémy souvisejícími s jeho vstupem do školy.
- Existuje vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a věkem dítěte.
- Existuje vztah mezi návštěvou odborníka před nástupem dítěte do školy a pohlavím dítěte.
- Existuje vztah mezi délkou přípravy dítěte před nástupem dítěte do školy a pohlavím dítěte.
- Existuje vztah mezi délkou domácí přípravy a vzděláním rodiče.

Na závěr výzkumné části jsme zařadili kapitoly, které se věnují hlavním omezením výzkumu, limitům a jejich případné nápravě a zvažujeme oblasti dalšího výzkumu v rámci této problematiky.

## Literatura

- Allen, K. E. & Marotz, L. R. (2008). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál.
- Altus, W. D. (1975). *Birth Order and Its Sequelae.* In: W. C. Johnson. *The learner, the learning process, the school.* New York: MSS Information Corporation.
- Armstrong, M. & Stephens, T. (2008). *Management a leadership.* Praha: Grada.
- Bartoňová, M. & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení.* Brno: Paido.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles.* New York: McGrawHill.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče.* Praha: Grada.
- Brockert, S. & Brannová, J. G. (1997). *Testy emocionální inteligence.* Praha: Ikar.
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international, Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven.* Luzern: SZH.
- Disman, M. (2007). *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha: Karolinum.
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věků člověka.* Praha: Portál.
- Fraibergová, S., H. (2002). *Magické roky.* Praha: Triton.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál.

- Gesell, A. (1977). *The Children from Five to Ten*. New York: Harper and Row.
- Havlík, R & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada, Praha.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- Jirásek, J. (1992). *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Jeřábek, J. & Tupý, J. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)* Praha: VÚP.
- Kalous, J. (2009). Transformace české společnosti, školství a vzdělávání po r. 1989. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Kasper, T. & Kasperová, D. (2002). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Keller, G. & Thewalt, B. (1986). *So helfe ich meinem Schulkind*. Wiesbaden: Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Kotásková, J. (1987). *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Kubička, L. (1959). *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

- **Kupier, N. & Olinger, J. (1998).** *Humor and mental health. In H. Friedman (ed.), Encyclopedia of Mental Health 2. San Diego, CA: Academic Press, 445-457.*
- **Kuric, J. (1986)** *Ontogenetická psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.*
- **Kutálková, D. (2010).** *Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada.*
- **Langmeier, J., Langmeier, M. & Krejčířová, D. (1998).** *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie. Praha: H&H.*
- **Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006).** *Vývojová psychologie. Praha: Grada.*
- **Lebl, J., Provazník, K. & Hejčmanová, L. et al. (2007).** *Preklinická pediatrie. Praha: Galén.*
- **Martin, P. L. (1994):** Reducing Immigration Pressure: What Role Can Foreign Aid Play? In: W. R. Bohning & M. L. Schloeter Peredes, (eds.) *Aid in Place of Migration.* Geneva: International Labour Office.
- **Matějček, Z. (1986).** *Rodiče a děti. Praha: Avicenum.*
- **Matějček, Z. (1992).** *Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.*
- **Matějček, Z. (1995).** *Dyslexie- specifické poruchy učení. Praha: H&H.*
- **Matějček, Z. (1999).** *Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál.*
- **Matějček, Z. & Dytrych, Z. (1994).** *Děti, rodina a stres. Praha: Galén.*

- **Matějček, Z. & Reithar, S. (1963).** Otázky školní zralosti našich ústavních dětí. *Československá psychologie*, 7 (4), 338-345.
- **Mikšík, O. (2003).** *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- **Mezinárodní, statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize (2009).** Praha: Bomtom agency.
- **MŠMT (2010).** *Vzdělávací soustava ČR*. Přístup dne 8. 12. 2010, z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-soustava>.
- **MŠMT (2011).** *Zápis do 1. ročníku základní školy*. Přístup dne 29. 4. 2011, z <http://www.msmt.cz/pro-novinare/zapis-do-1-rocniku-zakladni-skoly?highlightWords=z%C3%A1pis+%C5%A1koly>.
- **Navrátil, P. (2003).** *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.
- **Nováková, Z. (2004).** Edukace žáků se zrakovým postižením. In: M. Vítková. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
- **Němec, J. (2005).** *Včela má pilu aneb přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: MU.
- **Němec, J. & Štěpařová, E. (2009).** *Vzdělávání romských žáků a studentů*. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- **Pešová, I. & Šamalík, M. (2006).** *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- **Piaget, J. (1965).** *The Moral Judgment of the Child*. New York: The free press.



- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1966). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Pipeková, J. (2004). Edukace žáků s mentálním postižením. In: M. Vítková. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
- Portešová, Š. (2009). Vzdělávání mimořádně nadaných žáků. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Prokešová, L. (2005). Podpora emočního rozvoje žáků v primárním vzdělávání. In: I. Stuchlíková. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rabošicová, M. (2009). Rodiče a škola. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rybářová, E. (1986). Předškolní období. In: J. Kuric. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Rýdl, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: J. Brada, J. Solfronk & F. Tomášek. *Vedení školy*. Praha: Raabe.

- Říčan, P. (1989). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Singule, F. & Rýdl, K. (1988): *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN.
- Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Sobotková, A. (2004). Edukace dětí/žáků se sluchovým postižením. In: M. Vítková. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
- Strnadová, I. (2009). Specifické poruchy učení. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2005). *Zvládání emočních problémů u školáků*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svobodová, J. & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
- Šulová, L. (2003). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: V. Mertin & I. Gillernová (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Šulová L. (ed.) (2004). *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. (ed.) (2009). *V září půjde do školy*. Praha: Raabe.

- **Třesohlavá, Z. (1990). Z. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum.**
- **Urbánek, P. (2009). Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.**
- **Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál.**
- **Vančurová-Fragnerová, E. (1960). *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.**
- **Váňová, R. (2009). Historický vývoj českého školství I (do r. 1948). In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.**
- **Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.**
- **Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.**
- **Vítková, M. (2009). Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných. In: J. Průcha. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.**
- **Vygotskij, L., S. (1971). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.**
- **Vygotskij, L., S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.**
- **Warshak, R. A. (1996). *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha: Portál.**
- **Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.**
- **ZŠ Jubilejní 3(2010). Zápis 2010. Nový Jičín: ZŠ Jubilejní 3.**

**Zákony citované v textu:**

- Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona 49/2009 Sb.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, školním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů.

## **Přílohy**

## Příloha č. 1 (Dotazník chování rodičů při nástupu dítěte do školy)

### Chování rodičů při nástupu dětí do 1. třídy

Vážený respondente,

Dovolujeme si Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku s názvem "Chování rodičů při nástupu dítěte do 1. třídy", který slouží k vytvoření diplomové práce Kateřiny Bayerové pod vedením Prof. PhDr. Lenky Šulové, CSc. na Katedře psychologie Univerzity Karlovy.

Rádi bychom Vás ujistili, že manipulace s výzkumnými daty je vysoce důvěrná a anonymní. Výsledky dotazníku budou použity pouze pro účely diplomové práce.

Vyplnění dotazníku je samozřejmě dobrovolné a trvá přibližně 10 minut. **K vyplnění dotazníku je žádoucí, aby bylo Vaše dítě aktuálně žákem 1. třídy základní školy. V případě jakýchkoli nejasností či dotazů mne, prosím, kontaktujte na níže uvedené emailové adrese.**

Děkujeme za Váš čas a důvěru.

Kateřina Bayerová

**email: kacka.bayerova@seznam.cz**

Karlova Univerzita v Praze

Katedra psychologie

(povinná otázka)

#### 1. Chodilo Vaše dítě do mateřské školy?

- ☐ ano
- ☐ ne

(povinná otázka)

#### 2. Podle jakých kritérií jste se rozhodovali, zda je Vaše dítě zralé pro školu?

- ☐ Dle tělesného a zdravotního stavu dítěte
- ☐ Dle věku dítěte
- ☐ Dle sociální vyspělosti dítěte (schopnost adaptovat se v prostředí, navazovat vztahy)
- ☐ Dle emoční zralosti (citová vyrovnanost, odolnost vůči zátěži)
- ☐ Dle motorických schopností (kresba)
- ☐ Dle motivace dítěte (dítě se na školu těší)
- ☐ Dle výsledků ze zápisu do ZŠ
- ☐ Dle hodnocení pedagogů, psychologa
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**3. Navštívili jste v době před zápisem dítěte do školy nějakého odborníka? (speciální pedagog, psycholog, lékař)**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

(povinná otázka)

**4. Řešili jste otázku odkladu školní docházky?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**5. Řešili jste otázku předčasného nástupu dítěte do školy?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

(povinná otázka)

**6. Podle jakých kritérií jste vybírali školu pro Vaše dítě?**

- ☐ Dle lokality-např. blízkosti bydliště, kroužků, dojezdné vzdálenosti
- ☐ Dle toho, kam šly děti ze sousedství, kamarádi ze školky
- ☐ Dle specializace školy
- ☐ Dle konkrétního učitele
- ☐ Dle referencí školy
- ☐ Dle znalosti školy (znám tam někoho, školu již navštěvuje jedno z dětí)
- ☐ Dle velikosti školy
- ☐ Dle úspěšnosti dětí při přijímání na střední školy
- ☐ Dle vybavení školy
- ☐ Dle další nabídky školy
- ☐ Dle výukového programu nebo přístupu
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**7. Jakým způsobem jste zjišťovali informace o škole?**

- ☐ Z internetu
- ☐ Z referencí
- ☐ Na dnech otevřených dveří
- ☐ Ve školce
- ☐ V pedagogicko-psychologických poradnách
- ☐ Nezjišťovali jsme to
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**8. Jakým způsobem jste se připravovali na to, že Vaše dítě půjde do školy?**

- ☐ Přizpůsobení dětského pokoje potřebám prvňáčka
- ☐ Výběr školních potřeb (aktovka, pouzdro)
- ☐ Příprava dítěte na změnu denního režimu
- ☐ Úprava pracovní doby rodičů
- ☐ Domluva s jinými členy rodiny o případné výpomoci
- ☐ Domluva rodičů dítěte, o tom, kdo se bude dítěti věnovat při domácí přípravě
- ☐ Nepřipravovali jsme se
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**9. Vybírali jste školní potřeby společně s dítětem?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

(povinná otázka)

**10. Jak dlouho před vstupem dítěte do první třídy jste se začali připravovat?**

- ☐ 1 rok a více
- ☐ Půl roku
- ☐ Čtvrt roku
- ☐ Měsíc a méně

(povinná otázka)

**11. Učili jste dítě před vstupem do školy nějakým znalostem?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

(nepovinná otázka)

**12. Pokud ano, jakým?**

\_\_\_\_\_ (text)

(povinná otázka)

**13. Jakým způsobem se Vám změnil chod domácnosti, po vstupu dítěte do první třídy?**

- ☐ Úprava pracovní doby rodičů
- ☐ Výpomoc ostatních členů rodiny
- ☐ Změna organizace dne všech členů rodiny
- ☐ Změna organizace povinností členů rodiny
- ☐ Nezměnil se
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**14. Objevily se nějaké problémy spojené s přestupem dítěte do školy?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

(nepovinná otázka)

**15. Pokud ano, jaké?**

\_\_\_\_\_ (text)

(povinná otázka)

**16. Kdo se dítěti věnuje při domácí přípravě?**

- ☐ Matka
- ☐ Otec
- ☐ Sourozenec
- ☐ Babička
- ☐ Dědeček
- ☐ Chůva
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_



(povinná otázka)

**17. Jak dlouho probíhá domácí příprava s dítětem?**

- ☐ 15-30 minut
- ☐ 30-45 minut
- ☐ 45-60 minut
- ☐ 60-75 minut
- ☐ 75-80 minut
- ☐ 80-95 minut
- ☐ Déle
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**18. Kdy probíhá domácí příprava s dítětem?**

- ☐ Po příchodu dítěte ze školy
- ☐ Po odpoledních aktivitách (kroužky, sport)
- ☐ Po příchodu rodičů z práce
- ☐ Po odpočinku dítěte
- ☐ Dítě si samo koriguje čas domácí přípravy
- ☐ Čas domácí přípravy je závislý na konkrétním dnu
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**19. Jak motivujete dítě k soustředěné práci?**

- ☐ Pochvalou (Ty jsi ale šikovný, že zkusíš domácí úkol udělat sám)
- ☐ Trestem (Za to, jak jsi ten úkol napsal škaredě, se nebudeš dívat na televizi)
- ☐ Odměnou (Protože jsi ten úkol udělal hezky, pustím ti pohádku)
- ☐ Výhružkou (Jestli ten úkol nenapišeš dobře, nebudeš se dívat na televizi)
- ☐ Nijak
- ☐ Vlastní odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**20. Kontrolujete dítěti domácí přípravu?**

- ☐ Pokaždé
- ☐ Často
- ☐ Někdy
- ☐ Zřídka
- ☐ Nikdy
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**21. Pohlaví vyplňujícího rodiče**

- ☐ Žena
- ☐ Muž

(povinná otázka)

**22. Věk rodiče v době nástupu dítěte do 1. třídy**

\_\_\_\_\_ (číslo)

(povinná otázka)

**23. Nejvyšší dosažené vzdělání rodiče**

- ☐ ZŠ
- ☐ SOU
- ☐ SŠ
- ☐ VOŠ
- ☐ VŠ

(povinná otázka)

**24. Město bydliště**

\_\_\_\_\_ (text)

(povinná otázka)

**25. Věk a měsíc dítěte při vstupu do 1. třídy**

\_\_\_\_\_ (text)

(povinná otázka)

**26. Pohlaví dítěte**

- ☐ Žena
- ☐ Muž

(povinná otázka)

**27. Vaše dítě je:**

- ☐ Jedináček
- ☐ První ze dvou dětí
- ☐ Druhé ze dvou dětí
- ☐ První ze tří dětí
- ☐ Druhé ze tří dětí
- ☐ Třetí ze tří dětí
- ☐ Z dvojčat
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

(povinná otázka)

**28. Vaše dítě vyrůstá v:**

- ☐ Úplné rodině
- ☐ Střídavé péči
- ☐ Péči jednoho z rodičů
- ☐ Péči zákonného zástupce
- ☐ Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Obrázek č. 5: Grafická podoba online dotazníku.

**Chování rodičů při nástupu dětí do 1. třídy - Mozilla Firefox**

Soubor Upravy Zobrazení Historie Záložky nástroje nápověda

Dokončené průzkumy Vyplňto.cz - kom... Frekvence 1

Chování rodičů při nástupu dětí do 1. třídy

Hledat Seznam.cz Firmy.cz Mapy.cz Zboží.cz Hledat na Vyplňto Zvýraznit Babi

**Chování rodičů při nástupu dětí do 1. třídy**

Konec vyplňování dnes v 14:00:00, výsledky budou k dispozici pouze zadavateli.  
Počet otázek: 28 Průměrná doba vyplňování: 00:07:46

**1. Chodilo Vaše dítě do mateřské školy?** [povinná otázka]

ANO NE

**2. Podle jakých kritérií jste se rozhodli, zda je Vaše dítě zralé pro školu?** [povinná otázka]

☐ Dle tělesného a zdravotního stavu dítěte  
☐ Dle věku dítěte  
☐ Dle sociální vyspělosti dítěte (schopnost adaptovat se v prostředí, navazovat vztahy)  
☐ Dle emoční zralosti (citová vyrovnanost, odolnost vůči zátěži)  
☐ Dle motorických schopností (kresba)  
☐ Dle motivace dítěte (dítě se na školu těší)  
☐ Dle výsledků ze zápisu do ZŠ  
☐ Dle hodnocení pedagogů, psychologů  
☐ Vlastní odpověď:

**3. Navštívili jste v době před zápisem dítěte do školy nějakého odborníka? (speciální pedagog, psycholog, lékař)** [povinná otázka]

ANO NE

Start Chování rodičů při ná... Diplomka Microsoft Word Dokument1 - Microsoft ... 9:48

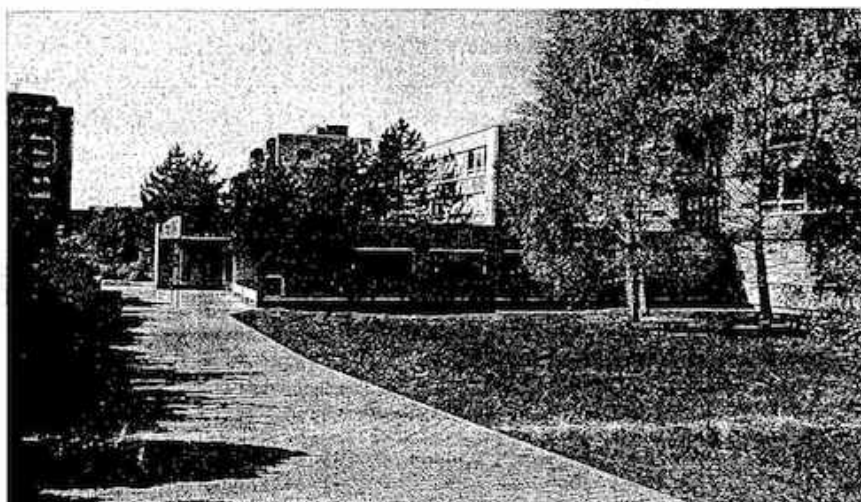


## Základní škola Nový Jičín, Jubilejní 3,

příspěvková organizace

<http://www.zsjubilejni.cz>, tel.: 556 708 066, e-mail: [skola@zsjubilejni.cz](mailto:skola@zsjubilejni.cz)

# Zápis 2010



Základní škola Nový Jičín, Jubilejní 3 se nachází na západním okraji našeho města. Je školou s bohatou tradicí. Do provozu byla uvedena 1. září 1975, od 1. září 2005 je její součástí rovněž odloučené pracoviště na ulici Dlouhá 56. V současné době navštěvuje obě pracoviště naší školy 694 žáků ve 33 třídách (Jubilejní 3 – 375/17, Dlouhá 56 – 319/16). Součástí školy jsou 2 školní jídelny a 7 oddělení školní družiny.

Od 1. 9. 2009 probíhá výuka v 1., 2., 3., 6., 7. a 8. ročníku podle vlastního školského vzdělávacího programu (ŠVP) – s povinnou výukou cizích jazyků již od 1. ročníku. Jen málokterá škola se může pyšnit tolika plně vybavenými odbornými pracovními, včetně moderně vybavených počítačových učeben připojených k Internetu. V rámci projektu „Škola 21. století ...“ jsme obdrželi dotaci z fondů EU na úplnou rekonstrukci 14 pracoven a tříd, která byla realizována v loňském roce. Dostatek prostoru, kvalitní vybavení a fundovaný pedagogický sbor nám umožňuje nabídnout žákům školy širokou škálu zájmových kroužků. Velkou pozornost věnujeme práci s talenty. Na obou pracovištích pracují žákovské pěvecké sbory, žáci mají možnost realizovat se mimo jiné i v keramických a hudebních kroužcích, využít nabídky rozšířené výuky tělesné výchovy a informatiky. Výrazným prvkem výuky je ekologická výchova, zvýšenou péčí věnujeme žákům se zdravotním postižením, špatnou výslovností a s vývojovými poruchami učení. Škola každoročně organizuje plavecký výcvik, školní výlety, exkurze a pobyty žáků v přírodě. Lyžařské výcvikové kurzy pořádáme nejen na II. stupni, ale také pro žáky 2. ročníku (lyžaček).

Jako jediná základní škola na území města Nového Jičína zaměstnáváme školního psychologa. Jeho úkolem je především poradenská, preventivní, osvětová a výchovná práce. Řeší problémy žáků s učením, problémy s prosazením se v životě či kolektivu, konflikty v kolektivech a mezi kolektivy, šikanu, požívání návykových látek apod. Spolupracuje nejen se žáky, ale i s učiteli a rodiči.

## Zahájení povinné školní docházky

### Školský zákon, § 36 Plnění povinnosti školní docházky

(3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.

### Školský zákon, § 37 Odklad povinné školní docházky

(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku."

(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

§ 165 (2) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:

c) zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky podle § 37,

e) přijetí k základnímu vzdělávání podle § 46, přestupu žáka podle § 49 odst. 1 a převedení žáka do jiného vzdělávacího programu podle § 49 odst. 2, zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 2, Školský zákon č. 561/2004 Sb.

## Desatero pro prvňáčky

1. Znáám svoje jméno a příjmení, vím, jak se jmenují rodiče.
2. Umím se obléknout i převléknout do cvičebního úboru , a to tak rychle, aby nikdo z mých kamarádů na mě nemusel čekat. Umím na tkaničce udělat mašličku.
3. Umím uklidit knížky, pastelky a hračky tam, kam patří.
4. Dovedu kreslit tužkou a pastelkami i malovat barvami.
5. Poznám barvu červenou, modrou, zelenou, žlutou, hnědou a černou.
6. Umím vystříhnout obrázek nůžkami s kulatou špičkou.
7. Dovedu si připravit svačinku na ubrousek a po jídle si umýt ruce.
8. Dovedu poslouchat maminčino vyprávění se zájmem a v klidu.
9. Televizní pohádky, filmy a písničky pozorně sleduji a povídám si o nich s rodiči.
10. Do aktovky si sám uložím věci, a to tam, kam patří.

## Desatero pro rodiče

1. Každý den kontroluji aktovku za přítomnosti svého prvňáčka.
2. Každý den ostrouhám tužky, pastelky, zkontroluji, zda píše pero. Dítě má mít těchto pomůcek několik.
3. Pomáhám dítěti v přípravě školních potřeb a učebních pomůcek za jeho přítomnosti, společně je dáváme do aktovky.
4. Školní pomůcky koupím raději až po poradě s vyučujícím.
5. Přípravu na školní vyučování rozdělím dítěti na kratší časové intervaly, nejlépe dvakrát 15 minut.
6. Příprava na vyučování by měla probíhat v klidném a příjemném prostředí, aby se dítě mohlo soustředit na svou práci.
7. Příprava na vyučování má být pravidelná, aby si dítě upevnilo pracovní návyky.
8. V klidu si povídám s dítětem o tom, co prožilo ve škole, snažím se odpovédět na jeho dotazy.
9. O společných kulturních zážitcích(rozhlas, televize, kino, divadlo, koncerty) si s dítětem vyprávím, snažím se mu vysvětlit, čemu nerozumělo. Tím rozvíjím nenásilnou formou jeho rozumové vnímání.
10. Své dítě raději pohládím, pochválím za drobné úspěchy. Snažím se nezlobit se, když se mu něco ve škole nedaří.

Dotazník školní zralosti k zápisu do první třídy

Jméno a příjmení žáka: \_\_\_\_\_ Narozen: \_\_\_\_\_

Z uvedených projevů podtrhněte ty, které se u dítěte projevují.

- Neorientuje se v základních údajích: jméno – věk - bydliště
- Nechce odejít od rodičů, brání se, pláče.
- Nenavazuje kontakt, nemluví, je bázlivé, omezená slovní zásoba
- Chování - bez zábran přílišná uvolněnost – strach – neklid – odmítá pracovat
- Snadno se rozptýlí, je nesoustředěné.
- Bez pomoci není schopno plnit příkazy.
- Přerušuje práci, odmítá pracovat, vstává z místa, zpívá si, breptá.
- Celkově se jeví se jako příliš dětské, hravé, rozumově opožděné.
- Má potíže s vyjadřováním, má malou slovní zásobu.
- Má problémy s výslovností: r, ř, sykavky, k, b, d, m, n.
- Špatný řečový projev – není plynulý, zadržává, koktá, mluví překotně
- Má problémy s gramatikou – nesprávný slovosled, časování, skloňování
- Má problémy s určováním geometrických tvarů.
- Má problémy s určováním barev
- Problémy s prostorovou orientací: vlevo - vpravo, vzadu - vpředu, nahoře - dole
- Problémy v matematických pojmech méně-více, určení počtu, číselnou řadu uvádí do.....
- Při kreslení - kreslení levou rukou, nesprávné držení tužky, celková neobratnost v jemné motorice
- Tempo práce – pomalé - zbrklé
- Jiné výraznější projevy:

---

---

---

---

Datum: \_\_\_\_\_

Vyplnil(a): \_\_\_\_\_

**1. časové období**

## **Září - říjen**

Adaptace dětí v MŠ a jeho okolí

- děti se rychle a dobře seznámily se svou třídou, učitelkami, zaměstnanci a okolím

Poznávání se s dětmi navzájem

Naučit se pohybovat mezi kamarády

- pomocí her skupinkových, se děti lépe poznávají

Poznat své věci a značku

## **Podzim – příroda - počasí**

- pouštění draků - výroba

- nácvik chůze ve dvojicích - při vycházce nacvičujeme chůzi 2 - 3 kamarádi

- motivace dětí (divadla, maňásci) - povídání o divadle, přijede k nám divadlo

- sebeobsluha sama sebe

**Rámcové cíle:**

1. - podporovat tělesný rozvoj a zdraví, spokojenost a pohodu  
- podporovat chápání okolního světa, motivovat děti k aktivnímu poznávání  
- rozvíjet schopnost přizpůsobit se, reagovat na změny a vyrovnávat se s nimi
2. - poznávat nové hodnoty a ohled na jiné  
- rozvíjet schopnost komunikovat, spolupracovat  
- vést děti k sociální soudržnosti
3. - rozvíjet poznání sebe sama - potřeby, vlastní zájmy

**Specifické vzdělávací cíle:**

1. **Dítě a jeho tělo**
  - uvědomění svého těla
  - ovládání tělesných funkcí
  - rozvoj a užívání všech smyslů
  - přiměřenost věku k praktic. dovednostem a činnostem
  - osvojení dovedností pro své bezpečí
  - vytváření zdravých návyků
2. **Dítě a jeho psychika**
  - rozvoj řečových schopností (vyjádřit se)
  - rozvoj a kultivace pozornosti
  - rozvoj přirozených poznávacích citů
  - rozvoj schopnosti vyjádřit a rozvíjet citové vztahy k okolí
  - rozvoj dovedností vyjádřit pocity
3. **Dítě a ten druhý**
  - rozvoj schopností a dovedností důležitých k navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
  - rozvoj komunikativních dovedností
4. **Dítě a společnost**
  - rozvoj základních kulturních společenských postojů, návyků a dovedností
  - rozvoj kulturně estetického vztahu ke světu



## 5. Dítě a svět

- vytvářet vztah k místu a prostředí
- rozvoj schopností přizpůsobit se k přirozenému postoji a různým změnám
- osvojení dovedností potřebných vykonávání jednoduchých činností
- rozvoj pocitu sounáležitosti s přírodou a lidmi

## 2. časové období

# Listopad - prosinec

## Zima – příroda - počasí

### Besídka vánoční

- nácik koled, tanečků, písni související s vánočními svátky

### Zaměření na sebeobsluhu a samostatnost dětí

- umět se sám obléci, obout boty

### Zaměření na slušné chování dětí - návyky stolování - hygienické, umět požádat, poděkovat

- najíst se sám a udržet okolo sebe čisto

### Vánoce i zvířátkům v lese

- krmení a zdobení stromečku v lese

### Rámcové cíle:

1. - podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte  
- systematicky rozvíjet řeč dítěte a cvičit schopnosti a dovednosti  
- podporovat stále dokonalejší chápání okolního světa i dětskou radost  
- motivovat dítě k aktivnímu poznávání
2. - péče o druhé a ohled na jiné  
- hodnoty spojené se zdravím a život. prostředím  
- v rozsahu dětských možností přispívat k předávání tradic a hodnoty
3. - vést dítě k zájmu se podílet na společenských činnostech v MŠ (spolupráce, tolerance)

### Specifické vzdělávací cíle:

1. **Dítě a jeho tělo**
  - rozvoj pohybových dovedností (koordinace a rozsah pohybu)
  - rozvoj a užívání všech smyslů
  - osvojení si věku přiměřených návyků a postojů
2. **Dítě a jeho psychika**
  - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (vyjadřování, výslovnost)
  - rozvoj kultivovaného projevu
  - posilování přirozených poznávacích citů
  - rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání
3. **Dítě a ten druhý**
  - rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte
  - vytváření přizpůsobivosti
4. **Dítě a společnost**
  - rozvoj základních kulturně společenských postojů
  - vnímat a přijímat základ. hodnoty v tomto společenství uznávané
  - rozvoj kulturně estetických dovedností
5. **Dítě a svět**
  - osvojování jednoduchých poznatků o světě a životě užitečných pro vytváření elementár. povědomí
  - osvojování dovedností potřebných k vykonávání jednoduch. činností v péči o okolí

### 3. časové období

## Leden - únor

Zima - péče o ptáčky v zimě

- krmení ptáčků do krmítek

Příprava karnevalu

- výroba masek, výzdoba třídy

Hry se sněhem

- podle typu sněhu - stavby zvířátek, sněhuláků apod.

Zaměření na barvy a využití plochy

- opakování barev, nebát se zaplnit celou plochu papíru

Bezpečnost při stříhání

- individ. práce s nůžkami - vystřihování př. papírových deček

### Rámcové cíle:

1. - podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte  
- motivovat dítě k aktivnímu poznávání  
- porozumět věcem a jevům kolem sebe
2. - poskytovat dítěti hodnoty spojení se zdravím životem a život. prostředím  
- rozvíjet schopnost komunikovat, spolupracovat, spolupodílet se na činnostech  
- vést děti k tomu, aby měly porozumění pro jejich rozdílné hodnoty
3. - vytvářet a získávat rozvoj zdravé sebedůvěry

### Specifické vzdělávací cíle:

1. **Dítě a jeho tělo**
  - rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé a jemné motoriky
  - rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
  - osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví
2. **Dítě a jeho psychika**
  - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností
  - rozvoj představivosti a fantazie
  - rozvoj tvořivosti (tvořivé myšlení, řešení problémů)
  - rozvoj schopností a dovedností vyjádřit pocity
3. **Dítě a ten druhý**
  - vytvářet sprostciál. postoje k druhému
  - soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi a dospělými
4. **Dítě a společnost**
  - rozvoj základ. kulturně-společenských postojů
  - rozvoj základ. dovedností a návyků
  - vytváření základů estetických vztahů ke světu
5. **Dítě a svět**
  - rozvoj schopností přizpůsobovat se přirozenému vývoji
  - osvojování dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o zdraví
  - rozvoj pocitu sounáležitosti s živou a neživou přírodou

#### 4. časové období

## **Březen - duben**

### ***Jaro – příroda – počasí***

Velikonoce

- příprava věcí na výstavu, výroba zajíčků, kuřátek...

Zařazení výletů po okolí MŠ

- pozorování lesa, hledání bytečků paní čarodějnice

Zaměření na DV - chování na silnici, ulici - přechod přes silnici

- pojmenovávání aut, důležité značky, dbát na pokyny učitelky

Zařazení divadla

- cestování do divadla (Praha, Příbram)

Zařazení společných her – stopovaná

- pozorování nějakého zvířátka v lese, hra - obě třídy

#### Rámcové cíle:

1. - podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte  
- zájem poznávat nové a objevovat neznámé  
- rozvíjet schopnost přemýšlet a rozhodovat se
2. - rozvíjet schopnost komunikace  
- poznávat takové hodnoty, jako je stejná hodnota a rovnost všech lidí
3. - vést dítě k poznání, že může svou životní situaci ovlivňovat  
- rozvíjet poznání sebe sama

#### Specifické vzdělávací cíle:

1. **Dítě a jeho tělo**
  - rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
  - osvojení si věku přiměřených praktických dovedností
  - rozvoj a užívání všech smyslů
2. **Dítě a psychika**
  - rozvoj kultivovaného projevu
  - osvojení některých dovedností
  - posilování přirozených poznávacích citů (radost z objevování)
  - rozvoj pozitivních citů dítěte ve vztahu k sobě
  - rozvoj a kultivace mravního a estetického vnímání
3. **Dítě a ten druhý**
  - rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým
  - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností
4. **Dítě a společnost**
  - rozvoj základně kulturně společenských postojů, návyků
  - rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přizpůsobit se
  - vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství
  - vytvoření základního estetického vztahu ke kultuře a umění
5. **Dítě a svět**
  - vytváření vztahu k místu a prostředí, v nichž žije dítě
  - vytvoření podvědomí o vlastní sounáležitosti s okolím
  - rozvoj schopnosti vážit si života ve všech jeho formách

## 5. časové období

# Květen - červen

## *Léto – příroda - počasí*

Zaměření na sebeobsluhu a samostatnost dětí

- rozdávání tácků, hrníčků při svačině, zavazování bot...

Zaměření na výslovnost a slovní zásobu dětí

- logopedické cvičení individ., zásoba slov při hovoru s dětmi

Oslava Dne matek

- příprava na besídku (básničky, písničky), malování srdíček

Oslava Dne dětí

- malujeme kornoutky na sladkosti, malování před MŠ, na zmrzlinu...

Den tatínků

- výroba záložek

Výlet vláčkem

- cestování vláčkem+jeho kouzlo přírody okolo

Zahradní slavnost

- grilování, soutěže, výzdoba zahrady

Výlet – ZOO – parník - zámek

- celodenní výlet s dětmi

### Rámcové cíle:

1. - podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte, jeho spokojenost a pohodu  
- motivovat dítě k aktivnímu poznávání  
- porozumět věcem a jevům kolem sebe  
- reagovat na změny a vyrovnávat se s nimi
2. - poskytovat dětem hodnoty spojené se zdravím, životem, životním prostředím  
- rozvíjet schopnost komunikace, spolupráce, spolupodílet se na činnostech v MŠ
3. - rozvíjet poznávání sebe sama, možností a potřeb  
- získávání zdravé sebedůvěry  
- vést dítě k poznání, že může jednat svobodně

### Specifické vzdělávací cíle:

1. **Dítě a jeho tělo**
  - uvědomění si vlastního těla
  - rozvoj pohybových dovedností, ovládání pohyb. aparátu + tělesné funkce
  - rozvoj a užívání všech smyslů
  - osvojení si dovedností důležitých k podpoře zdraví
2. **Dítě a jeho psychika**
  - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností
  - rozvoj komunikativních dovedností + kultivovaný projev
  - rozvoj tvořivosti
  - rozvoj a kultivace paměti
  - rozvoj pozitivních citů dítěte ve vztahu k sobě
3. **Dítě a ten druhý**
  - rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým
  - rozvoj komunikativních dovedností s kamarády

**4. dítě a společnost**

- rozvoj základně kultur. společenských návyků
- vytvoření povědomí o mezilidských hodnotách
- rozvoj kulturně estetických dovedností (HV, DV, VV)

**5. Dítě a svět**

- rozvoj pocitu sounáležitosti s lidmi, společností, celou zemí
- rozvoj schopností vážit si života ve všech jeho formách
- rozvoj vztahu k místu a prostředí, ve kterém dítě žije
- rozvoj schopností přizpůsobit se běžným změnám

**Tělesná výchova****1. míčové hry**

Na obra  
Na jelena  
Hod na cíl

**2. závodivé hry**

V pytlích  
Na stonožku  
Kominíku jsou

**3. kolové hry**

Na peška  
Zajíček v své jamce  
Šly tři opice

**Výtvarná výchova****1. omalovánky****2. vodové barvy**

zážitky z prázdnin  
oblíbené letní ovoce

**3. malování křídami venku****Pracovní výchova****1. modelování****2. stříhání****3. lepení****Literární výchova****1. prohlížení knížek****2. opakujeme básničky****3. čtení pohádek****Hudební výchova****1. opakování písniček****2. zpíváme si pro radost****3. hra s nástroji****Rozvoj poznání****1. rozhovory s dětmi, kde byly****2. vaříme s didactic. materiálem****3. pozorujeme změny počasí**

**Jazyková výchova**

1. oprava výslovnosti
2. individ. rozhovory – prázdniny
3. procvičování mluvidel

**Mravní výchova**

1. udržet si pořádek okolo sebe
2. akceptovat pokyny učitelky
3. dodržování osobní hygieny

## **Příloha č. 4 (Seznam tabulek, grafů a obrázku v textu)**

### **Tabulky:**

Tabulka č. 1: Přehled druhů škol, jejich zřizovatelů a obsahu vzdělání.

Tabulka č. 2: Přehled poměrně dynamického rozvíjení škol v 18. století.

Tabulka č. 3: Školy obecné v ČSR v roce 1936.

Tabulka č. 4: Školy měšťanské v ČSR v roce 1936.

Tabulka č. 5: Přehled nárůstu mateřských škol.

Tabulka č. 6: Rozlišovací kritéria škol.

Tabulka č. 7: Rozdíly mezi nestaršími a nejmladšími dětmi první třídy.

Tabulka č. 8: Podíl žen v učitelské profesi.

Tabulka č. 9: Vzdělanostní úroveň romské populace.

Tabulka č. 10: Typologie alternativních škol.

Tabulka č. 11: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.

Tabulka č. 12: Shrnutí pro rodiče dětí, jdoucích do 1. třídy.

Tabulka č. 13: Rozložení probandů dle pohlaví.

Tabulka č. 14: Statistické charakteristiky věku probandů.

Tabulka č. 15: Rozložení dle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Tabulka č. 16: Rozložení dle krajů ČR.

Tabulka č. 17: Rozložení dle pohlaví dítěte.

Tabulka č. 18: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 1.

Tabulka č. 19: Frekvence odpovědí u otázek č. 24 a č. 6-06 pro hypotézu č. 1.

Tabulka č. 20: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 2.

Tabulka č. 21: Frekvence odpovědí u otázek č. 24 a č. 6-16 pro hypotézu č. 2.

Tabulka č. 22: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 3.

Tabulka č. 23: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 03 pro hypotézu č. 3.

Tabulka č. 24: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 4.

Tabulka č. 25: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 10 pro hypotézu č. 4.

Tabulka č. 26: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 5.

Tabulka č. 27: Frekvence odpovědí u otázek č. 27 a č. 10 pro hypotézu č. 5.

Tabulka č. 28: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 6.

Tabulka č. 29: Frekvence odpovědí u otázek č. 27 a 20 pro hypotézu č. 6.

Tabulka č. 30: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 7.

Tabulka č. 31: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 16 pro hypotézu č. 7.

Tabulka č. 32: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 17 pro hypotézu č. 8.

Tabulka č. 33: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 8

Tabulka č. 34: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 14 pro hypotézu č. 9.

Tabulka č. 35: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 9

Tabulka č. 36: Anova tabulka pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 03

Tabulka č. 38: Přehlednější tabulka statistických charakteristik pro odpovědi na otázky č. 25 a č. 03.

Tabulka č. 39: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 11.

Tabulka č. 40: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 03 pro hypotézu č. 11.

Tabulka č. 41: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 12.

Tabulka č. 42: Frekvence odpovědí u otázek č. 26 a č. 10 pro hypotézu č. 12.

Tabulka č. 43: Výsledek Chí kvadrát testu hypotézy č. 13.

Tabulka č. 44: Frekvence odpovědí u otázek č. 23 a č. 17 pro hypotézu č. 13.

### **Grafy:**

Graf č. 1: Rozložení probandů dle pohlaví.

Graf č. 2: Rozložení respondentů dle věku.

Graf č. 3: Rozložení dle vzdělání.

Graf č. 4: Rozložení dle krajů ČR.

Graf č. 5: Rozložení dle pohlaví dítěte.

Graf č. 6: Statistické charakteristiky a interval spolehlivosti hypotézy č. 10.

### **Obrázky:**

Obrázek č. 1: Přehled motorických dovedností dítěte.

Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání.

Obrázek č. 3: Systém kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání.

Obrázek č. 4: Současná vzdělávací soustava České republiky.

Obrázek č. 5: Grafická podoba online dotazníku.



## **Příloha č. 5 (Seznam zkratk)**

<b>č.</b>	Číslo
<b>DOI</b>	Duševní obzor a orientace
<b>měs.</b>	Měsíců
<b>MKN-10</b>	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
<b>MŠ</b>	Mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>NVP</b>	Národně vzdělávací program
<b>odst.</b>	Odstavec
<b>OSS</b>	Obrázkovo slovníková skúška
<b>PŠŠ</b>	Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti
<b>RVP</b>	Rámcově vzdělávací program
<b>RVP GV</b>	Rámcově vzdělávací program gymnazijního vzdělávání
<b>RVP PV</b>	Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání
<b>RVP SOV</b>	Rámcově vzdělávací program středně-odborného vzdělávání
<b>RVP ZV</b>	Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání
<b>s.</b>	Strana
<b>Sb.</b>	Sbírky
<b>Sv.</b>	Svatý
<b>SOŠ</b>	Střední odborné učiliště
<b>SŠ</b>	Střední škola
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program
<b>ŠVP PV</b>	Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání
<b>ŠVP ZV</b>	Školní vzdělávací program základního vzdělávání
<b>tj.</b>	To je

<b>VOŠ</b>	Vyšší odborná škola
<b>VŠ</b>	Vysoká škola
<b>ZŠ</b>	Základní škola